

UNIVERSITÉ DE TOULOUSE-LE-MIRAIL

Christian Puren

**LA DIDACTIQUE DE L'ESPAGNOL EN FRANCE :
ÉVOLUTION HISTORIQUE, SITUATION ACTUELLE
ET NOUVELLES PERSPECTIVES**

Tome II

Thèse pour le Doctorat de 3^e cycle

(Études hispaniques)

Directeur de recherches : Robert Jammes

Septembre 1984

QUATRIEME PARTIE

LA METHODE ECLECTIQUE

INTRODUCTION

"Pour nous en effet une seule méthode est mauvaise, et c'est la méthode unique."

A.P.L.V. 1979, p. 9

Nous entendons ici par "méthode éclectique" (désormais abrégée en "M.E.") la méthode actuellement recommandée par l'Inspection générale d'espagnol, et mise au point progressivement par les Instructions générales de 1925, 1938 et 1950, et les Instructions particulières à l'enseignement de l'espagnol suivantes.

Historiquement, il s'agit d'un compromis entre la M.T. et la M.D., dans le but de sauvegarder les objectifs traditionnels de l'Institution scolaire et de corriger les insuffisances de la M.D. par un retour à certaines pratiques traditionnelles, et il s'agit en même temps d'une adaptation à la spécificité de l'enseignement des langues vivantes et à ses nouveaux objectifs pratiques, et aux méthodes actives. Selon que l'on sera plus ou moins partisan de cette formule, que l'on croira plus ou moins à son originalité et à sa viabilité, on parlera de "synthèse" (PFRIMMER 1953, p. 55), de "conciliation" (DELPY 1959, p. 3), de "combinaison" (ROGER 1953, p. 30), ou de "juxtaposition" (PARIGOT 1907, p. 144).

Selon MACKEY (1972, p. 213), c'est l'expression de "méthode active" qui sera utilisée en France pour désigner cette méthode. Cer-

LA M.E. - INTRODUCTION

tes, après les INST. 1950 disparaîtra toute référence explicite à la méthode ou à l'enseignement "direct" (1) et apparaît l'expression de méthode ou d'enseignement "actif" (par ex. INST. 1960, pp. 43 et 45; INST. 1963, p. 108; INST. 1965, p. 35; INST. 1969, p. 47 et CIRC. 1969, p. 47). Nous n'avons pas repris cette expression pour plusieurs raisons. D'abord parce que l'expression de "méthode éclectique" renvoie pour nous à un ensemble d'objectifs, de principes, de procédés et de techniques bien plus vaste que la seule utilisation des méthodes actives en D.L.E. (la M.D. elle aussi se voulait une "méthode active"); ensuite parce que l'abandon de l'expression de "méthode directe" signifie seulement, à notre avis, que l'Inspection générale estime communément admise et pratiquée par les professeurs l'usage de la langue étrangère en classe, et que l'accent doit désormais être mis sur la sollicitation permanente de l'activité linguistique de l'élève; enfin parce que cette expression de "méthode active" peut prêter à confusion avec le mouvement des "méthodes actives" en pédagogie générale.

L'expression de "méthode éclectique" a été utilisée très tôt par certains auteurs (par ex. PARIGOT 1907 et RUYSSSEN 1925), et adoptée par MACKEY (1972, p. 213). Elle a l'avantage tout d'abord de bien correspondre à l'esprit qui a présidé à la naissance de la méthode: "S'il faut conserver de la méthode directe ce qu'elle a de bon, il ne faut pas que la peur de paraître rétrograde ou transfuge nous fasse renoncer à prendre aussi aux méthodes en usage dans l'enseignement des langues anciennes ce qu'elles ont d'excellent" (RUYSSSEN 1925, p. 189), et PFRIMMER écrira plus tard: "Je crois que les deux méthodes [la M.T. et la M.D.] avaient leurs avantages et leurs défauts" (1953, p. 55). Ce n'est pas non plus un hasard si la M.E., après la M.D., finira par être la méthode officielle recommandée par

(1) Seule exception à notre connaissance, la CIRC. 1969 sur les travaux dirigés d'allemand, qui parle du "recours à une méthode directe". Noter cependant l'usage de l'article indéfini.

LA M.E. - INTRODUCTION

l'Inspection générale française. La M.D. avait constamment rencontré de vives oppositions de la part d'un bon nombre de professeurs (BERGER en parle encore en 1947), et la M.E. de toute évidence constitue un compromis très souple destiné à désamorcer tous les dogmatismes et à mettre fin à ce qu'on a pu justement interpréter comme la "querelle des Anciens et des Modernes" (ROGER 1953, p. 30). Souillard annonçait déjà en 1909 une "pédagogie nouvelle" qui "réconciliera toutes les bonnes volontés" (cité par FEIGNOUX 1909).

L'éclectisme de cette méthode ne réside donc pas uniquement dans le "compromis historique" qui lui a donné naissance, mais dans la variété des pratiques de classe qu'elle autorise. Si la grande "souplesse" demandée constamment dans l'application pratique de la méthode par certains inspecteurs généraux est devenue pour eux un prétexte commode pour protéger leur pouvoir en se montrant d'autant plus fermes sur leurs principes et en se prémunissant à l'avance contre toute critique concrète de la part des praticiens, il n'en reste pas moins qu'elle est inscrite dans la nature même de la méthode. Contrairement aux auteurs des M.A.V. intégrées, qui faisaient dépendre l'efficacité de leur méthode d'une utilisation orthodoxe de l'ensemble de leur matériel, les auteurs de LA PRATIQUE DE L'ESPAGNOL EN SECONDE (1969), tout en la présentant comme une "méthode structurale d'entraînement intensif à l'expression spontanée", en admettent trois types différents d'utilisation:

- "utilisation active" basée sur le manuel: commentaire des documents photographiques, étude des textes, exercices à dominante orale;
- "utilisation mixte avec libre recours à la partie audiovisuelle";
- "utilisation audio-visuelle de la méthode complète, fondée sur l'intégration régulière des projections et des exercices enregistrés dans l'exploitation des textes du manuel" (Préface, p. 3).

Enfin, et ce dernier aspect est bien sûr en rapport avec les deux précédents, la "méthode éclectique" mérite encore son nom parce qu'elle est en permanence disposée à intégrer tout procédé ou technique nouvelle qu'elle estime efficace et compatible avec ses objectifs

LA M.E. - INTRODUCTION

et ses principes généraux: c'est ainsi que si elle a refusé la méthode S.G.A.V., elle a accepté l'introduction des moyens audio-visuels à titre d'"auxiliaires" pédagogiques.

On pourrait bien sûr se demander si la "méthode éclectique" mérite encore le nom de "méthode". Nous pensons personnellement que dans le cas de l'enseignement de l'espagnol tout au moins, elle présente un ensemble d'objectifs, de principes pédagogiques et de techniques méthodologiques suffisamment constant et cohérent pour que l'on puisse parler de véritable "méthode". Le mode de recrutement des inspecteurs généraux, leur quasi monopole dans l'édition des manuels d'espagnol, la formation actuelle des professeurs d'espagnol en poste et l'état actuel de la D.L.E., où l'éclectisme et le pragmatisme sont redevenus de rigueur (voir par ex. GALISSON 1980, p.114), nous incitent même à penser qu'elle a encore de beaux jours devant elle, et peut attendre sans trop d'appréhension la prochaine "révolution" méthodologique.

La M.E. est totalement méconnue ou négligée par la recherche actuelle en D.L.E., sans doute parce qu'elle constitue comme une anomalie monstrueuse dans le cadre clair et rassurant de l'histoire d'un progrès constant et linéaire en méthodologie de l'enseignement des langues vivantes étrangères. BOIRAL voit encore en 1964 les professeurs éclectiques comme d'irréductibles traditionalistes camouflés en praticiens de la M.D.:

" Parmi nos collègues , les tenants de la culture exclusive et immédiate /.../ ont gardé le complexe des langues mortes, ils n'ont pas réussi à le liquider entièrement et continuent à appliquer aux langues vivantes des procédés d'analyse et de construction formelle plus ou moins maquillés en méthode directe" (p.13).

Et GALISSON, qui pourtant déclare vouloir "militer pour davantage d'éclectisme et de pragmatisme" (1980, p. 137), n'aperçoit sur le champ de bataille méthodologique, pour combattre les révolutionnaires fonctionnalistes (les derniers arrivés...), que les traditionalistes et les audio-visualistes: "Si bon nombre de didacticiens s'ingénient à pousser le cheval de Troie fonctionnaliste dans l'enceinte rebelle de l'école, mécanicistes et traditionalistes ne sont pas à la veille de

LA M.E. - INTRODUCTION

capituler. Ils tiennent même solidement le terrain" (id., p. 134) (1).

Une autre raison de la méconnaissance de la M.E. par la recherche actuelle en D.L.E. est que celle-ci, depuis la M.A.O et la M.A.V., a quelque peu délaissé le terrain de l'enseignement scolaire. Alors que les Instructions générales de 1950, toujours en vigueur, prévoient que l'enseignement des langues vivantes à l'école "s'appuie à tous les échelons sur des textes empruntés, dès que possible, à des écrivains de qualité" (p. 28), et qu'en espagnol tout au moins l'immense majorité des manuels de premier cycle effectivement utilisés depuis une trentaine d'années proposent dès les premières leçons des supports écrits littéraires, COSTE peut écrire en 1971 sans sourciller et à notre connaissance sans se faire contredire:

"Contrairement à une conviction répandue, le discours littéraire ne semble pas avoir eu un rôle dominant dans l'histoire de la didactique des langues vivantes étrangères (2). Des cinq ou six "méthodologies" qu'on peut y discerner, une seule a donné au discours littéraire un statut de support d'enseignement de la langue étrangère. Il s'agit de la méthode dite de "grammaire-traduction", qui n'a vraiment régné que pendant un siècle et demi (sic!) (de la fin du XVII^e siècle au début du XX^e siècle)" (p. 56).

Si nous allons développer tout particulièrement notre étude de la M.E., ce n'est pas seulement en raison de son importance toute particulière dans le cas de l'enseignement scolaire de l'espagnol en France, mais aussi et surtout parce que nous pensons que la recherche didactique, qui a redécouvert les vertus du pragmatisme et l'importance primordiale des situations d'enseignement/apprentissage, ne peut

(1) Il ne faudrait peut-être pas s'étonner des "résistances" constatées chez les praticiens en formation, si les formateurs eux-mêmes considéraient le "changement" comme une "capitulation"... Il ne s'agit bien sûr chez GALISSON que d'une métaphore, mais qui nous paraît révélatrice d'une certaine conception de la formation dont personnellement nous ne partageons pas le volontarisme quelque peu agressif.

(2) COSTE remarque en note: "Du moins pour les "grandes" langues occidentales: l'anglais et le français" (sic!).

LA M.E. - INTRODUCTION

continuer à ignorer superbement, ni dans sa recherche théorique, ni dans ses propositions pratiques, la méthode que le système scolaire français a lui-même secrétée.

CHAPITRE 4.1.

DE LA METHODE DIRECTE

ALA METHODE ECLECTIQUE

CHAPITRE 4.1.1.

LES ORIGINES DE LA METHODE ECLECTIQUE

La M.D. pose au départ que "la langue s'apprend pour elle-même et par elle-même, et c'est dans la langue, prise en elle-même, qu'il faut chercher les règles de la méthode" (INST. 1890, p. 466). Or, avec l'arrivée de ses élèves dans le second cycle, l'application de tels principes devenait problématique. En effet l'apprentissage linguistique ne peut plus continuer à y être à la fois le moyen et l'objectif de l'enseignement, comme le reconnaissent les PROG. 1902 eux-mêmes:

"Dans la troisième période, la langue est suffisamment connue pour que la lecture cesse d'être à elle-même son propre but; on s'en sert pour faire connaître au jeune homme le pays étranger, la vie du peuple qui l'habite et sa littérature" (p. 781).

C'est qu'un apprentissage linguistique à but uniquement pratique est inconcevable dans le contexte de l'enseignement secondaire français, tant dans les Humanités classiques que dans les "Humanités modernes" (1). La LETTRE 1890 sur l'enseignement classique lui fixe les objec-

(1) On prit l'habitude au début du siècle d'appeler ainsi l'Enseignement spécial, orienté vers les mathématiques, l'économie et les langues vivantes, et sans enseignement du latin et du grec (voir supra pp. 88-89).

LES ORIGINES DE LA M.E.

tifs suivants:

- "exercer en tous sens l'intelligence et lui donner de la netteté, de la précision, de la logique, tout en la préservant d'une spécialisation hâtive qui risque de la stériliser ou de la rétrécir" (p. 422);

- "élever et ennoblir l'individu tout entier par le commerce des grands esprits et l'exemple des oeuvres les plus parfaites" (id.);

- "transmettre aux générations nouvelles l'héritage d'idées et de traditions qui révèlent l'expérience des races les mieux douées et qui sont l'âme même de notre civilisation" (id.).

Quant aux Humanités modernes, HOFFMANN en précise ainsi les objectifs dans une communication au congrès de Cologne en 1904:

"On n'apprend pas seulement les langues vivantes afin de les manier avec une certaine facilité, mais encore et surtout afin de comprendre l'homme sous quelque forme qu'il apparaisse, et afin de porter au plus haut degré possible la plasticité et la fécondité de l'esprit et du coeur" (p. 524).

On comprend dès lors pourquoi les textes littéraires vont s'imposer dès le début de la réflexion sur le second cycle direct comme les documents privilégiés de civilisation. GODART estime encore en 1903 qu'"il serait prématuré de vouloir dès maintenant préciser la pratique de la lecture dans le second cycle" (p. 484), mais il se montre confiant dans les capacités des élèves formés par la M.D.: "A l'obligation d'enseigner la culture étrangère correspond la lecture curative et extensive. C'est en lisant beaucoup que les élèves prendront le plus de contacts avec cette civilisation" (id., p. 485). Aussi

"dans la troisième période, l'élève s'affranchira de la discipline étroite des débuts et son initiative, qui s'exerçait autrefois [c'est-à-dire dans la M.D.] par la confection des préparations, s'affirmera par la lecture personnelle, qui donnera la mesure de son zèle. Le bon élève était autrefois le fort en thème, ce sera désormais le grand liseur" (id., p. 486).

Quatre ans plus tard, au cours d'un débat organisé le 2 mai 1907 par la revue Les Langues Modernes sur le problème à l'ordre du jour, "l'enseignement littéraire dans les classes du second cycle", ses certitudes ont fait place aux interrogations: "Voici que commencent à arriver dans le second cycle des élèves qui ont été formés depuis leurs débuts par la méthode directe. Que vont-ils faire pendant cette

LES ORIGINES DE LA M.E.

dernière période? Comment notre travail va-t-il s'adapter à ces besoins nouveaux?" (p. 280). C'est qu'entre-temps, la M.D. n'a pas donné les résultats escomptés, et de nombreux auteurs signalent le piétinement et le désintérêt croissant des élèves après les deux ou trois premières années d'apprentissage (1). Deux ans plus tard, en 1909, FEIGNOUX pose le problème du second cycle direct en des termes plus dramatiques encore, faisant même allusion aux désirs, exprimés tout haut par certains, d'un retour à la M.T.:

"Voilà trois ans que les premiers élèves formés par la M.D. dès la 6^e sont arrivés dans les classes supérieures. Ces élèves, ne l'oublions pas, ont eu nécessairement à pâtir de nos inexpériences et de nos incertitudes. Ils ne réalisent pas encore pleinement le type de l'élève formé par la M.D. Ils nous permettent cependant de diriger vers la pédagogie des classes supérieures les efforts que nous avons jusqu'alors réservés aux classes du début. Nous continuerons en 1^{ère} et en 2^e la recherche des procédés, le travail de mise au point qui est devenu moins urgent de la 6^e à la 3^e. Que les problèmes qui se posent dans cette période soient particulièrement complexes; qu'on soit encore insuffisamment fixé non seulement sur les procédés directs qui conviennent à l'âge et à la culture des élèves, mais aussi sur ce qui doit être la matière de notre enseignement, nul n'y contredira. L'adaptation des principes de la M.D. à nos classes supérieures suscite une foule de problèmes difficiles. Cherchons-en la solution, et nous ferons un meilleur emploi de notre expérience, de nos forces et de notre activité, qu'en renversant, sans être sûrs de faire aussi bien, l'oeuvre édifiée à grand'peine, et qu'en remettant sans cesse en question des théories qui n'ont été admises à faire leurs preuves que parce que les méthodes auxquelles on voudrait revenir ont lassé les espoirs les plus robustes et la plus indulgente patiente par l'affligeant spectacle de leur stérilité" (1909, p. 257).

Examinons en quels termes se posait à l'époque cette "problématique du second cycle direct". D'une part, en raison de la forte déperdition lexicale et grammaticale constatée chez les élèves de la M.D. (voir supra, pp. 210 et 215), il reste encore nécessaire, dans le second cycle, de poursuivre l'enseignement de la langue:

(1) Nous avons déjà signalé ce phénomène lors de l'étude des problèmes de la M.D., p. 217.

LES ORIGINES DE LA M.E.

"Ce serait une illusion de croire que la langue usuelle soit définitivement acquise au sortir du premier cycle et que nous puissions dès lors nous en désintéresser pour faire goûter à nos élèves les pures joies littéraires. Ce serait trop beau. Mais barbarismes et solécismes repoussent vite si l'on n'y veille, et le vocabulaire s'enfuit à tire d'aile" (WAHART 1907, p. 285).

La "lecture cursive" imaginée en 1903 par GODART comme l'activité ordinaire en second cycle se révèle donc être au dessus du niveau moyen des élèves, et les professeurs directs se retrouvent devant la nécessité d'y mener de front l'enseignement de la langue, l'approche de la civilisation et l'analyse littéraire. Mission impossible, penseront les adversaires de la M.D., et l'on comprend l'inquiétude de FEIGNOUX en 1909.

Autre problème non moins important, l'analyse littéraire exige de la part des élèves une saisie des nuances lexicales difficile à obtenir par les seules techniques intuitives d'explication, de même que la complexité des constructions syntaxiques -surtout dans une langue comme l'allemand qui constitue la principale base de réflexion des méthodologues de l'époque- oblige souvent à une explication préalable à tout autre travail oral sur le texte. Avec ses deux principes de non-recours à la traduction en langue maternelle et d'enseignement implicite de la grammaire, la M.D. présentait donc des difficultés spécifiques d'application dans la nouvelle situation d'enseignement/apprentissage du second cycle. BECKER constate en 1907 que les plus mauvais des élèves (mais qui selon lui constituent parfois la moitié de la classe...) "ne percevront que d'une manière très confuse les rapports de la pensée et des mots; il ne s'établira dans leur esprit qu'un lien très vague entre la forme et le fond; ils ne goûteront guère le drame (1) autrement que s'ils l'avaient lu dans une traduction" (p. 279). C'est la même difficulté que signale cinquante ans plus tard PFRIMMER dans l'application stricte de la M.D.:

(1) Il s'agit de Guillaume Tell dans son exemple.

LES ORIGINES DE LA M.E.

"[La M.D.] ne tint pas compte des difficultés techniques auxquelles les professeurs se heurtaient dans leur enseignement, et qui sont l'explication de la grammaire et du vocabulaire. Impossible, sans traduction, d'obtenir la précision et les nuances indispensables, donc impossible de dépasser un degré élémentaire de possession de la langue" (1953, p. 51).

Enfin, la compréhension globale du texte par les élèves, que GODART considérait à juste titre comme le premier moment naturel de la lecture directe, si elle était favorisée dans le premier cycle parce qu'il s'agissait de textes linguistiquement calibrés sur des contenus culturels familiers aux élèves, devenait bien plus malaisée à faire réaliser dans le second cycle dans la mesure où aux difficultés linguistiques d'un texte littéraire venait s'ajouter les problèmes de compréhension d'éléments culturels spécifiques.

Ce sont les solutions envisagées pour résoudre les problèmes d'adaptation de la M.D. à l'enseignement dans le second cycle qui sont non seulement à l'origine de la M.E., mais qui en constituent encore aujourd'hui les bases essentielles. Si la "méthode éclectique" justifie son nom, c'est précisément parce que ces solutions furent des compromis entre la M.D. et la M.T., compromis qui, élaborés à l'origine pour le seul second cycle, envahirent progressivement le premier cycle par un phénomène de "choc en retour" comparable à ce qui se passera dans les années 1970 entre le niveau 1 et le niveau 2 audio-visuels (voir supra, pp. 285-291).

D'une part, la littérature va s'imposer dès l'abord, sans véritable débat et comme une évidence communément partagée, comme l'expression privilégiée de la civilisation étrangère. Les textes officiels de 1890, 1901 et 1902 situent explicitement les textes littéraires comme un type de document de civilisation parmi d'autres -non littéraires- possibles. Mais ces Instructions elles-mêmes ne sont pas exemptes d'ambiguïté. Celle de 1890 par exemple affirme que "ce n'est que le parler populaire, à la fois simple et riche, libre et mesuré, qui ouvre tous les trésors de la pensée intime d'une nation" (p. 464), mais estime quelques pages plus loin que les textes d'au-

LES ORIGINES DE LA M.E.

teurs impossibles à rendre par une traduction ne sont pas à éviter, mais à rechercher, parce que "ce sont des occasions de pénétrer dans le génie de la langue" (id., p. 473). L'objectif linguistique fixé pour la fin de la 6^e année d'études y est d'ailleurs défini en termes de capacité à apprécier un texte littéraire: l'élève, à ce niveau, "doit être à même d'analyser une phrase, d'en relever les expressions saillantes, de sentir la vivacité d'une tournure ou la beauté d'une image" (id., p. 472). Dans tous les textes fondateurs de la M.D., les seuls documents de civilisation cités concrètement en exemples sont des oeuvres littéraires.

Il est compréhensible que les Instructions officielles tendent à resituer naturellement l'enseignement des langues vivantes dans l'enseignement secondaire français, où la littérature, qu'elle soit française, latine ou grecque, avait l'importance que l'on sait. Ainsi, après avoir conseillé au professeur de faire toutes les fois qu'il lui sera possible, au cours des explications de textes, des rapprochements "entre la littérature dont [le texte étranger] est l'interprète et les littératures classiques, plus familières à l'élève" (p. 473), les INST. 1890 précisent que "le but de ces comparaisons /.../ [sera] de laisser entrevoir comment le génie de plusieurs nations, si proches voisines, peuvent s'exprimer différemment dans des genres pareils. C'est là, en somme, la fin dernière de l'étude des langues et des littératures étrangères, et c'est par là que cette étude justifie la place qui lui est faite aujourd'hui dans le plan de notre enseignement secondaire" (pp. 473-474, nous soulignons). Il y a unanimité, chez les défenseurs de la M.D., pour mettre l'accent sur les capacités de cette méthode à s'adapter à un enseignement littéraire et à contribuer ainsi au même titre que les autres matières, à la formation générale des élèves. Pour GODART l'autonomie de lecture que devraient atteindre les élèves dans le second cycle "sera la meilleure preuve de la valeur de la méthode, et, en même temps, le plus sûr moyen de prolonger notre enseignement au delà de l'étude utilitaire de la langue pratique et d'en faire, par l'étendue et la variété de la lecture, un véritable enseignement de haute culture" (1903, p. 474).

LES ORIGINES DE LA M.E.

MOREL utilise le même argument: "A partir de la 4^e, nos classes, tout en restant vivantes, sont emplies d'études dont la portée augmente toujours jusqu'en seconde où la haute littérature occupe sa place légitime en rapport avec les facultés plus mûres de nos élèves" (1907, p.148). L'inspecteur général FIRMERY quant à lui veut introduire l'élève de second cycle "dans la monde de la pensée et de l'art" (1905, p. 78), et lui présenter "les poètes et les grands écrivains de l'Allemagne et de l'Angleterre. Nous ferons un choix parmi les plus belles pages et les plus beaux poèmes qui ont été écrits dans la langue que nous enseignons" (id.). Il confirme enfin officiellement, dans son commentaire aux INST. 1902, le rôle essentiel que joue l'explication de textes littéraires dans le second cycle direct: "Encore une fois, c'est sur l'étude des textes que doit être basé l'enseignement de la littérature étrangère" (id., p. 79).

De cette remarquable unanimité à accorder la priorité —sinon le monopole— à l'explication de textes littéraires dans le second cycle direct, de multiples explications sont possibles:

1. Le désir de lutter contre le fléau de l'histoire littéraire en classe de langue, légué par la M.T. et vigoureusement combattu par toutes les Instructions de l'époque. Les INST. 1890 intitulent un de leurs chapitres: "L'histoire littéraire - Ses limites", et mettent en garde les professeurs:

"Dans l'histoire littéraire proprement dite, c'est surtout l'excès qui est à craindre. Le programme porte, pour la classe de rhétorique seulement, dés notions d'histoire littéraire à propos des textes expliqués. Ces notions devront réellement se borner à ce qui peut éclairer les textes; elles ne devront jamais dégénérer en cours" (p. 473).

2. Le souci constant de répondre aux adversaires de la M.D. qui accusaient celle-ci de faire "des concessions dégradantes à la facilité et à l'utilité immédiates" et de "viser à un but purement pratique, c'est-à-dire pas très élevé", pour reprendre des expressions très significatives de PFRIMMER (1953, pp. 49 et 59), ou encore de "porte(r) un dernier coup aux Humanités classiques" (selon PARIGOT 1907, p. 145). On retrouve la même critique chez MARCHAND:

LES ORIGINES DE LA M.E.

"Non seulement les méthodes directes donnent trop d'importance aux objets concrets, non seulement elles détournent l'enfant de ce qui devrait rester dans une classe de langues vivantes un de ses principaux sujets de méditation: l'homme, mais en plus, par la disparate (sic) de leur vocabulaire et de leurs règles, elles faussent son esprit" (1911, p.13).

Les défenseurs de la M.D. ont toujours pris grand soin de réfuter ce genre d'arguments, comme par exemple FEIGNOUX:

"Les instructions [de 1902 (?)] ne font aucune concession à la méthode indirecte; elles précisent au contraire les procédés directs, par lesquels en même temps que l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire, on donnera l'enseignement littéraire. Elles font ainsi justice de cette erreur assez répandue /.../ d'après laquelle la méthode directe s'opposant à tout enseignement littéraire, n'est qu'une parlotte à l'aventure sur des sujets de la plus pitoyable banalité" (1909, p. 252).

A un moment où la M.D. était attaquée par les traditionalistes et avait elle-même à se remettre en question au vu des résultats décevants dans le second cycle, ce n'est certainement pas un hasard si ses défenseurs remettent ainsi en avant l'objectif humaniste de culture littéraire: celui-ci donnait à la méthode une légitimité institutionnelle d'autant plus difficile à contester que toute évaluation précise devenait impossible: les progrès "culturels" des élèves sont bien plus malaisés à apprécier que les progrès linguistiques...

3. Le souci constant, de la part des professeurs de langues vivantes, de défendre un statut de professeurs de Lettres et de n'être pas "ravalés" au rang des professeurs "de seconde zone", de ceux qui ne dispensent pas un enseignement "de culture". FIRMERY estime nécessaire de les rassurer ainsi dès 1902:

"Quelques professeurs semblent craindre qu'en imprimant à leur enseignement une direction plus pratique, ils en abaissent la dignité. /.../ Ces craintes ne reposent sur aucun fondement. Tout au contraire, l'enseignement de la littérature étrangère prendra dans la troisième période une place d'autant plus considérable que les élèves auront été plus habitués à manier la langue et qu'ils seront plus en état de lire vraiment et de comprendre les chefs-d'oeuvre. L'étude des langues, poursuivie d'abord pour elle-même et dans un but uniquement pratique, redeviendra alors un élément important de culture générale (p. 406).

Alors que la M.D. avait mis l'accent sur la spécificité de ses objec-

LES ORIGINES DE LA M.E.

tifs et de sa méthodologie, il y a donc, à l'origine de la M.E., la volonté de recentrer l'enseignement des langues à l'intérieur du système éducatif de l'enseignement secondaire français. MARCHAND critique en 1911, chez les partisans de la M.D., "la foi ingénue que les langues vivantes constituent dans les choses de l'esprit un domaine ou plutôt un sanctuaire à part, aux rites duquel seuls les thaumaturges venus de loin peuvent, à l'aide d'ouvrages cabalistiques et en quelques séances, vous initier" (p. 20), et avertit: "Ces superstitions touchantes mais dangereuses n'ont que trop duré. La réalité, c'est que les langues vivantes n'échappent pas aux lois pédagogiques et psychologiques qui pèsent sur toutes les autres didactiques" (id.).

4. L'absence à l'époque de modèle de traitement pédagogique des documents non littéraires. L'observation suivante de GODART est à ce sujet fort révélatrice:

"L'interprétation d'un texte littéraire de moyenne difficulté /.../ est infiniment plus aisée que le labour pénible de certains textes industriels ou scientifiques, ou le déchiffrement d'un article rocailleux de revue ou de journal" (1907, p. 282).

Au contraire, l'explication de textes littéraires est un exercice bien connu des professeurs et des élèves qui le réalisent aussi en classe de français langue maternelle. Pour GODART précisément,

"une telle lecture expliquée /.../ doit être en langue étrangère l'équivalent de l'explication française telle qu'elle est pratiquée dans les classes de Lettres. /.../ Après avoir expliqué la signification du détail, il reste à déterminer l'idée générale -ou, s'il s'agit d'une poésie, le sentiment dominant du texte-, à marquer l'enchaînement des idées ou des sentiments, à reconnaître la composition, à examiner les questions littéraires, morales ou historiques que pose ce texte, à en apprécier la valeur littéraire, à rechercher en quoi il est représentatif d'un écrivain, d'une époque" (1907, p. 282) (1).

5. L'incapacité à imaginer un enseignement de la civilisation moderne comme un enseignement spécifique des mentalités, des habitudes

(1) Il est significatif que le travail en compréhension globale, que GODART recommandait en 1903 pour la lecture directe, disparaît dans cette citation de 1907 au profit d'une approche traditionnelle de type analytique ("après avoir expliqué la signification du détail, il reste à déterminer l'idée générale...").

LES ORIGINES DE LA M.E.

et des modes de vie, où les documents non littéraires auraient tout naturellement une place essentielle. Or cet enseignement fut conçu, au début du second cycle direct, sur le modèle des "leçons de choses" du premier cycle, et critiqué rapidement, à juste titre, pour ses insuffisances. Ainsi par WAHART en 1907:

"Sans doute le temps des leçons de choses est passé. Les descriptions de machines et les mystères mêmes de la télégraphie sans fil ou du radium -à supposer même la compétence du démonstrateur- sont pour l'esprit de nos jeunes gens une pâture insuffisante" (p. 285).

Le débat sur l'enseignement de la civilisation dans le second cycle se réduisant à l'époque à une alternative entre la civilisation matérielle d'une part, à partir de leçons de choses, et la culture artistique, à partir de textes littéraires, d'autre part, le choix final des professeurs de langues et de l'institution éducative ne pouvait faire de doute. HOFFMAN exprime en 1904 l'opinion de l'immense majorité de ses collègues: "Je considérerais en tout cas comme une grave erreur si l'on initiait les élèves aux grands faits du commerce et de l'industrie, à la civilisation matérielle d'un peuple, en négligeant la littérature proprement dite" (note 1, p. 521). En 1907, dans un débat sur "l'enseignement littéraire dans les classes du Second Cycle", GODART montre bien comment était posé le problème, et comment la solution s'imposait dès lors d'elle-même:

"Il est arrivé que la leçon de choses a envahi le second cycle. La leçon de choses usuelle y est devenue la leçon de choses géographique et technique, et l'on ne voit pas bien ce que la culture des élèves et surtout leur savoir actif a gagné à ce réalisme trop souvent descriptif et verbal. Il faut remettre les "Réa-lien", dont on a abusé, à leur vraie place. Nous ne saurions nous résigner au rôle de simples "montreurs". Il est entendu que nous devons enseigner aux élèves la civilisation du pays dont ils apprennent la langue, mais il est temps de se demander s'il n'y a pas dans cette civilisation des objets plus intéressants et surtout plus éducatifs que les réalités matérielles ou la vie extérieure du peuple étranger. Or la littérature nous paraît justement comme l'expression la plus immédiate de cette "civilisation intérieure" qu'il s'agit d'atteindre" (p. 281).

Cette incapacité à imaginer un enseignement non littéraire de la civilisation renvoie en dernière analyse à la conception communément parta-

LES ORIGINES DE LA M. E.

gée à l'époque de la civilisation en termes de "culture" au sens restreint et traditionnel d'ensemble des oeuvres d'art et d'esprit. GODART ne voit pas "en quoi il est pratiquement moins utile de parler sur un texte littérairement intéressant que sur une anecdote ou un fait divers" (id., p. 282), et FEIGNOUX de son côté parle de "la haute culture que peut dispenser l'étude d'une langue et d'une littérature modernes" (1909, p. 257).

6. En fait, et cette évolution se retrouvera dans les directives officielles postérieures à 1902 (voir chap. suivant), l'objectif culturel va redevenir prioritaire dans le second cycle, et de là réapparaître progressivement dans le premier cycle lui-même à côté de l'objectif pratique. GODART admet ainsi dès 1907 -ce qui aurait été inconcevable seulement cinq ans plus tôt- que l'on puisse momentanément dans le second cycle laisser de côté l'objectif linguistique s'il devient un obstacle à la poursuite de l'objectif culturel:

"Et finalement, si le texte présente des difficultés d'interprétation trop grandes, s'il nous oblige -comme c'est le cas pour certaines formes de lyrisme- à un commentaire trop délicat, pourquoi ne pas le faire tout bonnement en français? Et ne vaut-il pas mieux amener les élèves, par le recours au français, à une compréhension parfaite du texte, que de leur en laisser ignorer l'intérêt ou la valeur?" (p. 283).

Eclectique, la nouvelle méthode l'est donc d'abord au niveau de son objectif, qui est double: l'enseignement de la langue parlée et l'enseignement de la culture étrangère. PARIGOT, faisant en 1907 parler les "cloches éclectiques", leur fait dire: "Nous prétendons délier leurs langues et cultiver leurs têtes" (p. 144).

En 1947, BERGER présente ce double objectif comme un fait définitivement acquis:

"Aujourd'hui, les buts des langues vivantes ne sauraient plus prêter matière à longue discussion: tout le monde admet que cette discipline, à la fois enseignement de culture et enseignement utilitaire, vise une double fin: former des esprits cultivés et préparer des hommes capables d'agir dans la vie en utilisant les connaissances acquises au collège.

Tout de suite une remarque s'impose: dans l'abstrait, l'aspiration à la culture prime sans conteste sur les préoccupations utilitaires; ainsi le veut une juste hiérarchie des valeurs. Qui ne voit pourtant que, sous l'angle pédagogique, la connaissance

LES ORIGINES DE LA M.E.

de la langue doit être assurée la première afin de fournir à l'enseignement humaniste le support qui lui sera indispensable" (1947b, p. 139)?

On voit ici apparaître un argument qui sera très souvent utilisé contre les traditionalistes: non seulement la conciliation entre les deux objectifs est possible, mais leur poursuite commune est indispensable; si l'enseignement de la culture est prioritaire en termes d'objectif ultime, l'enseignement de la langue est prioritaire en termes d'objectif premier. Ainsi FEIGNOUX estime-t-il que sans connaissance de la langue il ne peut y avoir un véritable accès à la culture étrangère:

"Si la méthode directe s'impose dans les hautes classes, /.../ c'est parce qu'elle n'est pas seulement en soi un excellent moyen de cultiver l'esprit, mais qu'elle se prête le mieux à l'explication des textes littéraires" (1909, p. 252).

Et de citer à la suite un passage des Instructions officielles:

"Le rythme, la physionomie propre des mots, et les associations d'idées et de sentiments qu'ils éveillent dans la langue étrangère, collaborent à donner au texte son caractère et sa valeur unique, sa puissance d'évocation ou de suggestion esthétique: l'on ne peut clairement percevoir ceux-ci que dans et par les mots mêmes de la langue étrangère" (id.).

GODART lui aussi utilise cet argument de l'articulation nécessaire des deux objectifs:

"Il est curieux de constater combien certains textes [littéraires] qui, au temps où l'on se contentait de les traduire, paraissaient vieillots et fossiles, redeviennent, par le simple fait qu'on les explique directement et qu'on les lit dans un autre esprit, vivants et capables d'intéresser les élèves" (1907, p. 282).

On voit comment le texte littéraire va s'imposer comme le support didactique idéal, parce qu'il permet la poursuite simultanée des deux objectifs:

"Il ne nous paraît pas qu'il y ait opposition entre le point de vue utilitaire et le point de vue littéraire. Après deux premières périodes de travail pratique, la tendance réaliste et la tendance humaniste peuvent, dans la troisième période, se concilier efficacement et la conciliation s'opère tout naturellement par la lecture. Dès lors que les matériaux du travail littéraire nous sont exclusivement fournis par les textes -extraits ou lectures suivies-, le procédé d'acquisition reste toujours oral. Ce

LES ORIGINES DE LA M.E.

sont les textes qui nourriront notre enseignement littéraire comme ils alimentaient en 4^e ou en 3^e notre enseignement "réel" (GODART 1907, p. 281-282).

LEROY définissait de cette manière en 1901 l'alternative entre enseignement pratique et enseignement culturel:

"Faut-il apprendre [les langues vivantes] d'une manière absolument pratique, comme c'est la tendance actuelle, c'est-à-dire savoir les mots usuels, pour pouvoir se tirer d'affaire en voyage à l'étranger; ou bien, au contraire, doit-on les apprendre surtout, comme des langues littéraires, en étudiant les auteurs?" (p. 452).

La M.E. ne constitue pas un dépassement de cette alternative, l'enseignement pratique étant, en dernière instance, mis au service de l'enseignement culturel et de la formation. FOURNET nous semble bien exprimer le sens profond du mouvement éclectique lorsqu'il écrit: "L'enseignement des langues vivantes /.../ permet, grâce à sa méthode renouvelée en 1902 et mise au point par quarante années d'application, de conserver les caractères essentiels de notre culture universitaire" (1946, p. 251).

L'utilisation de textes littéraires présentait cet autre avantage de permettre de moduler l'importance de chaque objectif en fonction du niveau de langue des élèves. Cette explication des textes littéraires, selon GODART,

"devra varier selon l'âge et selon l'acquis des élèves, comme aussi suivant la nature des textes à expliquer. Il y a dans ce commentaire une partie de simple analyse -résumé du passage, indication du plan- dont peut se charger l'élève et qui est une excellente leçon de langage. Quant au commentaire proprement littéraire, les meilleurs élèves pourront s'y essayer" (1907, p. 282).

Mais si un tel argument permettait d'adapter la M.D. à l'enseignement littéraire du second cycle en proposant une synthèse souple et originale entre l'explication littéraire et la lecture directe, il ouvrirait en même temps la porte à l'utilisation de ces textes littéraires dans le premier cycle lui-même.

L'introduction des textes littéraires, d'abord dans le second cycle, puis progressivement dans les deux premières périodes, va provoquer un assouplissement méthodologique de la M.D., avec réin-

LES ORIGINES DE LA M.E.

tégration de certaines techniques traditionnelles comme la traduction, l'enseignement explicite systématique de la grammaire, et l'utilisation de la langue maternelle en classe.

1. La traduction. Permise quelques années auparavant de façon exceptionnelle pour l'explication ponctuelle de certains mots, elle fait sa réapparition en tant qu'exercice, d'abord sous forme de version orale. Celle-ci constitue pour l'inspecteur général FIRMERY la 3ème phase de la "lecture expliquée", après l'explication par le professeur puis le commentaire dirigé:

"La lecture de ces passages se fait dans la forme ordinaire, avec ses trois opérations. Mais la dernière, la traduction, prend une importance plus grande. C'est en la corrigeant, en cherchant à la rapprocher le plus possible du texte, en lui demandant de rendre non seulement la pensée, mais encore, dans la mesure du possible, l'expression même, que le professeur fera de mieux en mieux comprendre et apprécier ce texte. Or toutes les explications qu'il donnera dans ce but sont de nature assez délicate et elles ne peuvent guère être fort claires que si elles sont données dans la langue française.

En réalité la lecture des morceaux littéraires aboutit ainsi à une version orale. La traduction, après avoir été rigoureusement bannie de notre enseignement, y fait donc sa rentrée. Je ne me lasserai pas de le répéter: de toutes les méthodes qu'on peut suivre pour apprendre une langue étrangère, celle qui est basée sur la traduction est la plus détestable. L'habitude de la traduction, non seulement rend incapable de parler et d'écrire, mais elle crée à l'intelligence des textes un obstacle qui devient bientôt insurmontable. Mais, quand on est arrivé à un certain degré de possession effective de la langue, elle constitue un excellent exercice" (1905, p. 79).

Le but de cette version orale finale, précisera BERGER en 1947, est d'"affiner" chez l'élève "le sens des nuances" (1947b, p. 141), lequel est nécessaire à l'explication littéraire puisque l'accent y est mis sur les relations entre la forme et le fond. BERGER indique comme l'un des aspects essentiels de cette explication littéraire les "observations sur la forme et sur les moyens mis en oeuvre pour produire tel ou tel sentiment (suivant que le texte est un récit, une description, un dialogue dramatique ou un poème lyrique): choix des adjectifs et des verbes, images, antithèses, phrases courtes ou périodes, particularités du rythme; etc." (id., pp. 143-144). Mais on voit que de la justification de la traduction comme exercice final, il est aisé

LES ORIGINES DE LA M.E.

de passer, en arguant de la nécessité d'une compréhension parfaite du texte avant le commentaire, à la justification de la traduction comme procédé d'explication initiale.

A cette nécessité particulière à l'explication littéraire dans le second cycle viendront s'ajouter les critiques portant sur les faiblesses de l'explication directe: virtuosité et imagination exigées constamment du professeur, perte de temps, recours souvent inévitable aux définitions abstraites et rebutantes, piège des "faux amis", etc. (voir par ex. PFRIMMER 1953, p. 54). Aussi le "thème d'application" va-t-il faire son retour, pour le contrôle tant des acquisitions lexicales que grammaticales. Ces thèmes sont, selon BERGER, "destinés à contrôler le savoir acquis en grammaire et en vocabulaire. Le plus souvent, le professeur les constituera lui-même avec des matériaux empruntés à des versions déjà corrigées et à des textes expliqués en classe" (1947b, p. 141).

2. L'enseignement explicite systématique de la grammaire. Constatant que "sans la connaissance précise des formes grammaticales, la lecture littéraire est rendue presque impossible", BECKER s'interroge ainsi en 1907:

"Il y a sans doute, à cette ignorance de nos élèves [en grammaire], de multiples causes dont nous ne sommes pas responsables. Mais ne pourrions-nous pas y remédier, en partie au moins, en fixant pour la 4^e et la 3^e les parties de la grammaire qui devraient faire, dans chacune de ces classes, l'objet d'une étude spéciale?" (p. 279).

Quatre ans plus tard, MARCHAND dénoncera "cette illusion que la grammaire est l'ennemie des langues vivantes" (1911, p. 19), et estimera indispensable une explicitation en français de la grammaire en classe de langue:

"Nous croyons nécessaire de donner, dans la langue maternelle, un complément d'explications sur le mécanisme grammatical des règles apprises. Mais ce sont des constatations que les élèves peuvent faire d'eux-mêmes et qu'ils font en effet d'eux-mêmes quand on leur demande d'ouvrir les yeux. Elles sont superflues pour ceux qui savent voir. Nous pensons qu'elles peuvent rendre quelques services aux autres" (id.).

Si ce n'est l'utilisation de la langue maternelle pour ces

LES ORIGINES DE LA M.E.

explications/explicitations, il n'y a rien là de contradictoire avec la M.D., qui en posant le principe de la grammaire inductive admettait par le fait même l'explicitation des règles grammaticales. Mais progressivement va s'imposer -et c'est là ce qui constitue une rupture et un retour à la M.T.- un enseignement systématique, programmé dans le manuel lui-même leçon après leçon, de la grammaire étrangère. PFRIMMER estime en 1953 indispensable, pour donner aux élèves les "bases grammaticales solides" que ne lui apporte pas la M.D., de prévoir

"un enseignement systématique des éléments grammaticaux, à la fois raisonné et analogique -enseignement primitivement proscrit (aujourd'hui toléré sans enthousiasme) par la méthode directe, sous prétexte que l'ancienne méthode avait fait un usage abusif du dressage grammatical, ce qui est d'ailleurs exact. Mais il y a entraînement et dressage..." (p. 54).

Il n'est pas question toutefois de revenir à ces "syntaxes abstraites d'autrefois, qui mettaient toutes les règles sur le même plan, insistaient de préférence sur les exceptions et les illuminaient de phrases pédantes et ridicules" (MARCHAND 1911, pp. 19-20). La grammaire éclectique se veut essentiellement pratique, c'est-à-dire adaptée à la progression des textes et tirant ses exemples de ceux-ci et de l'expérience familière aux élèves.

3. L'utilisation de la langue maternelle en classe. Dans un premier temps, sous la pression des nécessités de l'enseignement littéraire dans le second cycle, les méthodologues directs admirent la possibilité d'utiliser parfois la langue maternelle dans les dernières classes pour les explications grammaticales et lexicales, et même pour le commentaire du texte, de manière ponctuelle (voir supra la citation de GODART, p. 356). L'essentiel était, pensaient-ils, de la proscrire dans les deux premières années au moins, afin d'habituer déjà les élèves, selon leur expression, "à penser en langue étrangère". La M.E. va opérer un renversement méthodologique complet: la langue maternelle est nécessaire au départ, mais devient de plus en plus superflue au fur et à mesure qu'augmente la compétence des élèves en langue étrangère. MARCHAND illustre bien la nouvelle démarche lorsqu'il présente la conception de l'enseignement grammatical dans sa "méthode

LES ORIGINES DE LA M.E.

intuitive illustrée": "[Les] remarques grammaticales en langue maternelle diminuent à mesure que s'accroît le vocabulaire étranger des élèves. Quand ils seront en possession des termes spéciaux qui conviennent à ces explications, on les leur donnera toutes dans la langue étrangère" (1911, p.19). PFRIMMER quant à lui estime qu'en bannissant l'usage de la langue maternelle dans les débuts de l'apprentissage, la M.D. va à l'encontre de cette "loi pédagogique fondamentale" qui veut que l'on aille "du connu à l'inconnu" (1953, p. 53), et recommande au contraire d'utiliser au début "les béquilles de la langue maternelle": "l'usage direct de l'idiome étranger n'est donc pas un point de départ, mais un but à atteindre progressivement" (id.).

Fondamentalement, ce qui est remis en cause dans ce retour partiel à la grammaire explicite, à la traduction comme exercice et comme procédé d'explication, et au français comme outil de travail, c'est un modèle de l'apprentissage de la langue étrangère calqué sur celui de l'apprentissage de la langue maternelle. Selon MARCHAND,

"nous ne pouvons pas ne pas tenir compte des habitudes d'esprit qu'entraîne la longue pratique de la langue maternelle. Nous n'avons pas affaire à des cerveaux neufs, mais à des intelligences dirigées dès le plus jeune âge dans un sens particulier, qui n'est pas nécessairement celui de la langue étrangère" (1911, p. 20).

Et PFRIMMER de son côté souligne la différence dans les deux cas des situations d'enseignement/apprentissage, et conclut: "Nous sommes donc convaincus que, pour la langue étrangère, il faut un enseignement plus condensé, plus serré, plus intense que pour la langue maternelle" (1953, p. 54).

Cette remise en cause de la M.D. est nécessaire à partir du moment où, comme nous l'avons dit, la M.E. veut resituer l'enseignement des langues vivantes étrangères dans le système éducatif de l'enseignement scolaire. Le premier président de l'A.P.L.V., SIGEWALT, déclarait déjà à la première assemblée générale du 28 mai 1903: "La pédagogie moderne est l'art d'adapter les méthodes naturelles à ce milieu spécial [l'école], milieu artificiel qui oblige donc la méthode naturelle à des transformations nécessaires" (p. 37).

LES ORIGINES DE LA M.E.

La M.E. varaitre ainsi d'un souci très pragmatique de corriger les excès et les défauts de la M.D. en recourant éventuellement à des techniques traditionnelles qui lui paraissent plus efficaces et plus adaptées aux buts poursuivis et aux conditions concrètes d'enseignement/apprentissage. PARIGOT fait dire aux "cloches éclectiques": "Nous réclamons la liberté de juxtaposer [la M.D.] à la méthode scientifique et rationnelle de la version et du thème" (1907, p.144). Idée que nous retrouverons quarante ans plus tard sous la plume de BERGER:

"Si l'acquisition pratique des premiers éléments de la langue parlée (vocabulaire concret, premières formes syntaxiques et idiomatiques) postule le recours à la méthode intuitive et orale, nous prenons garde néanmoins qu'il y a dans tout idiome une structure logique, des éléments subjectifs et, selon le mot de Pestalozzi, une "partie intellectuelle" auxquels on ne peut accéder par un assaut direct. Et là, vraiment, pourquoi le pédagogue refuserait-il d'employer, pour y parvenir, les procédés éprouvés des langues classiques: thèmes, versions, et exercices grammaticaux? La formule de Comenius: "la pratique soutenue par les règles" peut nous livrer en somme la solution du problème.

Dès lors, serions-nous amenés à conclure, l'art du professeur consistera non pas à suivre exclusivement l'une ou l'autre des deux méthodes extrêmes, mais à combiner les avantages du système grammatical et du système intuitif" (1947b, p. 141).

Et nous terminerons ce chapitre par une citation de PINLOCHE, qui écrit en 1908 les lignes suivantes, après avoir été quelques années plus tôt l'un des plus ardents propagateurs de la M.D.:

"La connaissance vraiment utile d'une langue comporte, outre la faculté à comprendre et à reproduire les sons -qu'on dédaignait trop jadis- des habitudes de précision et de correction qu'on dédaigne trop aujourd'hui, et dont l'acquisition doit préoccuper le professeur dès le début. Cette acquisition ne peut se faire complètement qu'à l'aide du thème et de la version, basés sur l'étude de la grammaire et, plus tard, de la syntaxe d'après les auteurs. Alors seulement, on pourra parler de "possession effective de la langue étrangère", et en donner la preuve non seulement par des bouts de conversation (parlée ou écrite) qui ne signifient pas grand chose mais aussi de bonnes et intéressantes rédactions qui seront un plaisir à la fois pour les élèves et pour les maîtres. A la facilité empirique, relativement aisée à obtenir des enfants, et dont je ne conteste pas l'utilité, s'ajoutera enfin la solidité du savoir réel, sans laquelle tous nos efforts seraient en pure perte" (p. 135).

Le titre de cet article de PINLOCHE nous semble définir parfaitement à lui seul l'esprit du mouvement éclectique à ses débuts: "Réaction et progrès"...

CHAPITRE 4.1.2.

L'EVOLUTION DES DIRECTIVES OFFICIELLES

La mise au point de la doctrine officielle sur la M.E. telle que nous la connaissons actuellement s'est faite en deux étapes qui sont constituées par les Instructions officielles du 2 septembre 1925 (INST. 1925) et celles du 30 septembre 1938 (INST. 1938). Nous examinerons dans ce chapitre non ce qui n'a pas changé entre 1901-1902 et 1925-1938, et qui est considérable -les grandes lignes de la M.D. ne sont pas remises en cause-, ni même les améliorations ou les précisions apportées à tel ou tel aspect de la M.D. -les INST. 1925 et 1938 introduisent par exemple les procédés de correction phonétique articulatoire et recommandent l'utilisation du phonographe et de la T.S.F.-, mais seulement les correctifs apportés à la M.D. interprétables comme des retours à des objectifs, principes, procédés ou techniques traditionnels.

Au niveau des objectifs d'abord, l'objectif pratique est maintenu sans changement. Reprenant presque terme pour terme les premiers mots du PROG. 1902, les INST. 1938 fixent pour premier objectif à l'enseignement des langues vivantes "l'utilité immédiate". Il s'agit de donner aux élèves des "connaissances pratiques dont /.../ ils puissent tirer parti, soit pour des besoins pratiques, voyages, travaux à l'étranger, relations d'affaires, correspondance, soit pour des

LA M.E. - EVOLUTION DES DIRECTIVES OFFICIELLES

études littéraires et pour toute documentation scientifique ou technique" (p. 167). Les INST. 1938 intègrent aussi dans les objectifs généraux l'"initiation /.../ à la vie du pays étranger: moeurs, coutumes, institutions, activité matérielle et spirituelle dans le passé et dans le présent" (id.), initiation qui apparaissait déjà dans les INST. 1901-1902 mais seulement au titre de "matière de l'enseignement" réservée aux classes supérieures (INST. 1901, p. 791): il s'agit là à notre avis d'un exemple de "choc en retour" sur le premier cycle de la problématique du second cycle direct (voir infra le chap. 4.2.1., pp. 384-393). Les INST. 1938 ajoutent à ces deux premiers objectifs trois autres empruntés directement à la M.T.:

1. D'une part le perfectionnement en langue maternelle, grâce à une nouvelle définition des objectifs assignés aux exercices de grammaire et de traduction: "Pour les exercices de grammaire et de traduction, le professeur de langue sera le collaborateur naturel du professeur de français" (INST. 1938, p.167). En effet, pour ce qui est de la grammaire, "la comparaison de deux vocables, de deux syntaxes attirera l'attention des élèves sur des nuances et des particularités de leur propre langue qui, à la seule lecture des textes français ne seraient pas si clairement apparues" (id. pp. 167-168); quant à la version, pour les INST. 1925 déjà elle "ne sera pas seulement un exercice de contrôle (1), mais un exercice de français. Ce que l'on a bien compris dans le texte étranger doit s'énoncer clairement en langue française, avec précision, avec netteté et non sans harmonie" (p.144). Les INST. 1938 confirmeront ce nouvel objectif: "La version en langue étrangère n'est pas seulement une école de discernement et de finesse, elle exige des traducteurs français une connaissance approfondie des ressources de leur propre idiome, des tournures qui

(1) Comme le voulaient, on s'en souvient, les INST. 1901-1902.

LA M.E. - EVOLUTION DES DIRECTIVES OFFICIELLES

lui sont le plus naturelles, de son rythme et de son harmonie" (p. 168) (1).

2. D'autre part réapparaît explicitement l'objectif de formation intellectuelle:

"Comme l'enseignement des langues ainsi conçu fera constamment appel, non seulement à la mémoire, mais à l'observation, à la réflexion, au raisonnement, qu'il mettra constamment l'élève en contact avec les réalités du monde extérieur et avec les manifestations les plus variées de la pensée humaine, il constituera un instrument de culture d'une incontestable efficacité" (INST. 1938, p. 168).

Il est frappant de voir comment la technique directe de la grammaire inductive se voit assigner ce nouvel objectif par les INST. 1938: il s'agit de

"dégager, par voie d'induction, d'un fonds de connaissances empiriquement assimilées et sans cesse enrichi par l'acquisition directe, les formules théoriques des normes qui règlent l'organisation de ses éléments; passer peu à peu, à l'insu de l'élève, sans solution de continuité, de l'automatisme instinctif à un contrôle intellectuel de l'expression, tout en conservant à celle-ci sa spontanéité; et donc aller du concret à l'abstrait, éduquer la réflexion et le jugement sans sacrifier le naturel ni abandonner la vie" (p. 178, nous soulignons).

La version est appelée elle aussi à participer à cette tâche formative: "La version, école de probité intellectuelle, enseignera à éviter les à-peu-près, les formules molles et à prendre souci des nuances de la pensée" (INST. 1925, p. 145) (2). Quant à l'explication de textes, elle permettra de développer chez les élèves "l'esprit critique, qui n'est qu'une des formes du bon sens" (sic!) (id., p. 143).

(1) Comparer avec GODART (1903) qui estimait comme les Instructions officielles de l'époque que la traduction ne devait avoir "qu'une valeur de contrôle": "Si la traduction de l'élève est gauche, médiocrement élégante, peu importe: ce n'est pas le français que nous sommes chargés de lui enseigner" (p. 480).

(2) Cette même année, RUYSSSEN réclame dans un article la réintroduction de versions difficiles dès les premières années, afin que les élèves fassent "cette gymnastique de tous les jours qui constitue la grande force éducative des vieilles disciplines classiques" (1925, p. 192).

LA M.E. - EVOLUTION DES DIRECTIVES OFFICIELLES

3. Enfin, dernier objectif fixé à l'enseignement des langues vivantes, la culture littéraire, considérée comme élément intégrant de la culture générale: "Savoir une langue étrangère, c'est posséder le moyen de connaître directement la civilisation et la littérature du peuple qui la parle, c'est accroître d'autant notre propre valeur humaine et sociale" (INST. 1925, p. 208). Certes, pour les INST. 1925 comme pour les INST. 1901-1902, le professeur doit s'attacher "à faire connaître le pays, à dépeindre les mœurs, les coutumes, les manières d'être, de vivre, de penser du peuple qui l'habite" (p. 146), et ces INST. 1925 fixent même un programme précis d'"enseignement des civilisations étrangères" comprenant l'étude de la géographie physique, économique et humaine, et de l'histoire politique (pp. 146-148), mais le poids de la tradition humaniste et littéraire se fait puissamment sentir dans la sélection des documents: "Les textes que l'on proposera aux élèves seront toujours étudiés en vue de leur qualité humaine, c'est-à-dire avec l'idée d'y trouver un document de prix sur un esprit, sur l'état d'âme d'un groupe, d'un mouvement religieux, politique ou social" (p. 147). Il faut, disent-elles ailleurs, que les élèves "s'habituent à considérer [le livre de lecture] comme un recueil d'impressions, d'observations, de réflexions faites par des hommes plus sagaces, plus sensibles qu'on ne l'est en général et avec lesquels il y a plaisir et profit à s'entretenir" (p. 144).

Aussi le texte littéraire s'impose-t-il tout naturellement comme le document privilégié:

"Le professeur, qu'il se serve d'un recueil tout fait ou qu'il emploie sa collection personnelle de morceaux choisis, ou qu'il complète l'un par l'autre, éliminera de son enseignement les textes fades et sans valeur. Les littératures modernes sont assez riches pour qu'on puisse composer des anthologies très variées, ne contenant guère que de l'excellent" (INST. 1925, p. 142).

Il s'agit, dans cette citation, des classes "moyennes et supérieures". Mais on comprend, la culture générale devenant l'un des objectifs essentiels de l'enseignement des langues vivantes, comment les conditions étaient réunies pour une généralisation progressive des textes littéraires aux classes de la seconde et de la première période.

LA M.E. - EVOLUTION DES DIRECTIVES OFFICIELLES

Ainsi, et BERGER dans son "Coup d'oeil rétrospectif" de 1947, où il compare les INST. 1902, 1925 et 1938 ne s'y est pas trompé, alors que les INST. 1902 subordonnent "la culture littéraire proprement dite /.../ à l'usage de la langue, soit parlée, soit écrite, qui reste la fin principale de tout l'enseignement", les INST. 1925 "intervertissent l'ordre des facteurs et font passer la culture générale avant la possession effective de la langue" (BERGER 1947a, p. 89). Et dans les INST. 1938, estime-t-il, "les préoccupations de culture y sont peut-être soulignées avec encore plus de force et l'on y prend soin de justifier, pour les sceptiques, les prétentions des langues vivantes sur le terrain des humanités" (id., p. 91). Il y a clairement, dans cette mise en avant, par les INST. 1925-1938, de l'objectif culturel et formatif, une volonté de recentrer l'enseignement des langues vivantes à l'intérieur du système éducatif de l'enseignement scolaire:

"La culture générale de l'esprit par l'instrument d'une langue, d'une littérature et d'une civilisation étrangères trouve là son couronnement naturel. [L'étude d'une langue étrangère] contribuera avec les autres études de l'enseignement secondaire à former non point des spécialistes, ni d'élégants amateurs, mais des esprits bien faits" (INST. 1925, nous soulignons).

En ce qui concerne les techniques méthodologiques, nous venons de voir (pp. 365-366) la nouvelle importance accordée à la version en fin d'explication de texte. Cette version correspondait aussi au désir de remédier à un défaut reconnu de la M.D., et qui était d'exiger constamment un gros effort d'attention de la part des élèves, et par conséquent de lâcher irrémédiablement les plus faibles ou les plus lents:

"Cette traduction française, nette autant que brève, reste essentielle pour permettre aux élèves faibles, fatigués, distraits ou soucieux, que l'explication directe n'aurait pas atteint, d'échapper au sentiment d'incertitude, de vide ou de découragement, où naît la désaffection à l'égard de l'activité proposée" (INST. 1938, p. 172) (1).

(1) Voulant résoudre le problème de la fatigue excessive constatée chez

LA M.E. - EVOLUTION DES DIRECTIVES OFFICIELLES

Les INST. 1925 vont même jusqu'à considérer la version, à l'instar de la M.T., comme un moyen d'apprentissage: "Pour l'acquisition rapide de la seconde langue, on comptera surtout sur la lecture expliquée et sur la traduction" (p. 141). Quant aux thèmes, les INST. 1925 et 1938, comme les INST. 1902, les limitent dans le premier cycle à deux ou trois phrases isolées aux fins d'application grammaticale; les INST. 1938 recommandent pour leur part dans le second cycle la traduction d'"extraits d'auteurs français, ou thèmes d'imitation", qui cependant "devront être considérés surtout comme des exercices d'assouplissement grammatical" (p. 188).

Quant à l'enseignement de la grammaire, nous étudierons la façon dont il est traité dans les INST. 1925, que les INST. 1938 reprennent parfois textuellement. Il y est présenté en détail pour chaque classe (5è, 4è, 3è, 2è et 1ère). Bien que le principe de la grammaire inductive soit réaffirmé (p. 131), il est évident, à la lecture de ces cinq pages entières, que l'enseignement théorique de la grammaire reprend parmi les techniques d'enseignement/apprentissage une place qu'il avait perdue auparavant. N'y est-il pas dit d'ailleurs qu'il s'agit de "dégager la grammaire de l'empirisme", allusion transparente à l'une des critiques formulées à l'encontre de la M.D.? Une étude systématique de la grammaire est prévue dans le premier cycle: en classe de 6è, les règles seront formulées en français, et "on insistera sur l'analyse, car il importe que l'enfant

les élèves, les INST. 1925 avaient proposé le "coup de sonde": "La méthode directe intensive ne peut guère se pratiquer avec un plein rendement plus de 12 ou 15 minutes de suite. /.../ La petite leçon terminée, intermède de quatre ou cinq minutes. La détente était devenue nécessaire, et pour les sens de l'ouïe, et pour les organes vocaux, et pour l'esprit. Ce temps d'arrêt se passe dans la langue maternelle" (p. 132). Le principal objectif de ces intermèdes était le contrôle des "points ardu". Les INST. 1938 rejeteront explicitement cette technique, estimant sans doute que la version finale suffit à résoudre les éventuels problèmes de compréhension, et que ce passage à la langue maternelle rompt la cohérence de la M.D. : "Il importe qu'à aucun moment ne puisse s'accréditer dans la classe l'impression d'un abandon de la langue enseignée comme instrument de l'explication ou des ordres courants" (p. 172).

LA M.E. - EVOLUTION DES DIRECTIVES OFFICIELLES

s'habitue de bonne heure à reconnaître les fonctions des mots dans la phrase (id., p. 135). En 4^e sera faite une "analyse minutieuse de la phrase. Cette analyse n'est pas seulement indispensable pour l'intelligence des textes, elle est pour l'esprit une excellente discipline en même temps que la meilleure initiation à l'art d'écrire" (id., p. 137, nous soulignons): il semble bien, à lire la fin de ces lignes, que l'apprentissage de l'expression écrite en vienne à être conçu, comme dans la M.T., d'abord comme une application des règles grammaticales. En classe de 3^e "on s'efforcera de développer la culture grammaticale. On étudiera la vie des mots; on étudiera la filiation de leurs différents sens. On ne se contentera plus de signaler les faits, on essayera d'en dégager la raison" (id., p. 138) (1). Son étude systématique est alors terminée, et en 2^e et en 1^{ère}, "la grammaire n'est plus, à l'exception des révisions indispensables, étudiée qu'à propos des textes ou au cours de la correction des devoirs" (id.). Les INST. 1902 ne faisaient aucune allusion à un quelconque enseignement de la grammaire dans le second cycle, estimant sans doute qu'elle serait déjà acquise à ce niveau. L'expérience ayant montré qu'il n'en était rien, les INST. 1925 prennent donc le soin de recommander ces "révisions indispensables".

Comme le précisent ces dernières Instructions, "ces pages ont été rédigées surtout en pensant à la langue allemande" (p. 139). Ce qui peut effectivement expliquer ce fort accent mis sur l'enseignement théorique de la grammaire (2). Les INST. 1938 estimeront néces-

(1) On retrouve cette expression de "culture grammaticale" chez Durkheim, qui, comme nous l'avons déjà noté, se montrait assez traditionaliste en didactique des langues vivantes: "La méthode directe rejette la version et le thème au second plan. Or l'analyse des formes de pensée différentes des nôtres est très formateur. /.../ En un mot, la culture grammaticale, bien comprise, doit reprendre un peu de la place qu'elle occupait dans nos écoles d'autrefois, et qu'elle a perdue depuis" (1969, pp. 396-397).

(2) GODART, professeur d'allemand, estimait par exemple indispensable l'analyse logique, mais ne lui donnait comme seule fonction que celle d'aider à l'explication des textes: "La phrase allemande, en particulier, est souvent d'une complication décourageante. Sur les blocs compacts que sont les périodes, la lecture directe n'a guère de prise. Il faut alors démolir la phrase à coups d'analyse logique et y mettre

LA M.E. - EVOLUTION DES DIRECTIVES OFFICIELLES.

saire de nuancer sur ce point les INST. 1925. Pour la classe de 3è, le professeur

"ne devra pas oublier non plus que la pratique naturelle et aisée de la langue reste l'un des buts essentiels de notre enseignement. /.../ Il importe que le désir de codifier définitivement les notions grammaticales ne conduise pas à négliger les exercices en langue étrangère: exposés, résumés, conversations, etc. Difficile dosage certes, que celui qui doit équilibrer la part de l'analyse et celle de l'enseignement direct et actif, exercer de pair et de front l'intelligence et les réflexes" (p. 182).

Il n'en reste pas moins que dans l'ensemble, comme le remarque justement BERGER, "on réhabilite la grammaire qui avait beaucoup souffert sous le régime précédent" (1947a, p. 89).

Pour ce qui est de l'enseignement du vocabulaire, les INST. 1938, suivant en cela la M.D., parlent encore d'"exposés systématiques" (p. 173). Conscientes cependant de l'inflation lexicale à laquelle avait donné lieu la M.D., elles ajoutent aussitôt que dans ces exposés, "il importe d'ailleurs de choisir uniquement ce dont l'exigence générale s'impose" (id.). Les INST. 1938 font allusion à une autre solution qui avait été proposée à ce problème de l'inflation lexicale, et qui consistait à distinguer entre le vocabulaire actif (qui doit être disponible et donc être assimilé par l'élève), et le vocabulaire passif (qui n'aura qu'à être éventuellement reconnu plus tard). Mais c'est pour attirer l'attention sur les dangers d'une utilisation abusive de cette distinction:

"On a d'autre part distingué opportunément le vocabulaire passif, que le lecteur ou l'auditeur comprennent sans l'employer eux-mêmes, et le vocabulaire actif, utilisé spontanément et à bon escient dans la parole ou l'écriture. Mais il importe de souligner que pour chacun d'entre nous, le vocabulaire usuel est actif. L'objet primordial de notre enseignement, le vocabulaire de base, indispensable à l'ensemble des définitions, ne saurait donc être uniquement l'objet d'une présentation ou d'une constatation pu-

de l'air, en isolant les différentes propositions, qu'il est souvent nécessaire d'éclairer et de paraphraser à leur tour (1903, pp. 479-480).

LA M.E. - EVOLUTION DES DIRECTIVES OFFICIELLES

rement graphique ou isolée" (p. 173) (1).

Enfin, en ce qui concerne la technique d'explication de texte dans le second cycle, les INST. 1925, reprises par celles de 1938, proposent le schéma suivant (pp. 142-144):

1. Notions indispensables sur l'auteur: caractéristiques de son oeuvre (renseignements biographiques et bibliographiques sur l'auteur, qui constituent en seconde et première les "notions d'histoire littéraire" au programme). On replace l'écrivain dans son milieu (points de repère historiques).

2. Lecture nette et expressive.

3. Indication du sujet, du thème. Eventuellement, on resitue l'extrait dans l'oeuvre.

4. Etude du plan du passage.

5. "L'étude de détail, qu'on abordera ensuite, devra être aussi concrète, aussi vivante que possible" (p. 143). "L'explication ainsi conçue constituera au premier chef un enseignement de culture" (id.). "Les moyens d'expression de l'écrivain seront l'objet d'une attention spéciale" (id.). "L'enseignement du vocabulaire et de la grammaire ne doit intervenir qu'à titre d'auxiliaire. Il faudra se garder de toutes digressions morphologiques ou syntaxiques. Il suffira donc de donner brièvement l'explication nécessaire à la pleine intelligence du texte. On réservera pour d'autres séances ou pour d'autres parties de la classe les études proprement grammaticales" (p. 144).

6. On dégage "de la lecture ainsi faite, quelque principe général, une idée d'intérêt actuel, d'application fréquente, même immédiate" (id.).

7. Traduction en français.

Ce schéma correspond exactement à celui de l'explication de textes littéraires telle qu'elle pouvait avoir cours à l'époque en

(1) Les INST. 1969 reviendront sur cette distinction "pédagogiquement fondamentale" entre vocabulaire actif et vocabulaire passif, afin de lutter contre l'importance excessive qu'avait prise l'explication préalable à l'étude des textes de tout le vocabulaire nouveau, par suite d'une interprétation "trop littérale" (sic) par les professeurs des INST. 1950 (p. 41).

LA M.E. - EVOLUTION DES DIRECTIVES OFFICIELLES

classe de français. La première approche globale des textes, telle qu'elle était préconisée par Godart ou Laudénbach (voir chap. 2.3.7.3. pp. 192-194), et qui constituait l'originalité première de la "lecture directe", ne disparaît pas tout à fait, mais prend la forme d'un travail formel (l'étude du plan de l'extrait). Notons enfin qu'avec les INST. 1925 et 1938 apparaît à côté de l'expression de "méthode directe", qui fait référence aux techniques permettant l'emploi généralisé de la langue étrangère en classe (*en part.*: procédés intuitifs d'explication et conversation directe sur le texte), l'expression de "méthode active", qui renvoie à une sollicitation permanente de l'activité linguistique de l'élève:

"Avec les ressources variées de la méthode active, ordres, mouvements, leçons de choses, interrogation mutuelle, description de tableaux, opérations arithmétiques élémentaires (sans abus), dialogues, scènes mimées par un groupe et décrites par un autre, etc., avec beaucoup de patience et d'ingéniosité, le professeur peut transmettre le sens dominant sans risque d'erreur" (INST. 1925, p. 131).

Au delà de "quelques atténuations dictées par le bon sens et par l'expérience" et qui seraient selon BERGER "autant de concessions à la méthode traditionnelle" (1947a, p. 90), l'élément nouveau le plus important apporté par ces INST. 1925-1938 est la définition d'une nouvelle philosophie. Alors que les INST. 1901-1902 prenaient le parti -et le risque- de l'innovation méthodologique, celles de 1925-1938 inaugurent une ligne de conduite dont les suivantes ne se départiront jamais plus jusqu'à nos jours: la recherche et la préservations des équilibres. Equilibre d'une part entre la correction de certains excès et insuffisances avérés de la M.D., et le souci (plus sensible dans les INST. 1938) de ne pas retomber pour autant dans les défauts reconnus de la M.T. Equilibre aussi entre une harmonisation des fins et des principes de l'enseignement des langues vivantes avec les fins et principes généraux de l'institution éducative, et un maintien de la spécificité -notamment méthodologique- de cet enseignement. Equilibre enfin entre la prise en compte de l'évolution des théories de référence (psychologie de l'apprentissage, linguistique, phonétique, etc.), qui pousse à l'innovation et à l'expérimentation, et

LA M.E. - EVOLUTION DES DIRECTIVES OFFICIELLES

la prise en compte des situations d'apprentissage -en particulier les conditions matérielles d'enseignement et la formation des professeurs-. La philosophie de la M.E. est sans conteste, comme le dit BERGER, "l'esprit de synthèse allié au sens de la mesure" (1947a,p. 81), et, comme nous le verrons plus loin à propos des moyens audio-visuels, un évolutionisme prudent recherchant l'intégration progressive des innovations sans ruptures et sans remise en cause des équilibres fondamentaux. La critique de J.D. adressée à l'"enseignement public, que le souci des responsabilités condamne à ne marcher le plus souvent qu'à l'arrière garde" (1932, p. 135) est donc injustifiée: ce à quoi il se condamne, c'est à ne jamais marcher ni à l'avant-garde, ni à l'arrière-garde.

CHAPITRE 4.1.3.

L'EVOLUTION DES MANUELS

Entre les deux guerres mondiales, approximativement, chaque M.E. a présenté ses compromis propres entre la M.T. et la M.D. L'analyse fait apparaître cependant deux grands types différents, que nous appellerons les "méthodes éclectico-traditionnelles" (désormais "M.E.T."), et les "méthodes éclectico-directes" (désormais "M.E.D.").

Les M.E.T., dans leurs préfaces ou avant-propos, critiquent explicitement ou implicitement certains principes ou techniques directs, et pensent, comme le dit l'auteur de l'INITIATION A L'ESPAGNOL, qu'il faut "concilier [les] deux méthodes, dont chacune est nécessaire et chacune est imparfaite" (préface, p. V). La M.E.T. retient de la M.D. une série de caractéristiques:

1. L'objectif final -défini d'ailleurs par les directives officielles- est bien la pratique effective de la langue parlée. Les M.E.T. proposent ainsi des exercices de "conversation" sur des images et sur des textes littéraires et/ou adaptés.

2. Les contenus obéissent aussi aux directives officielles: les différentes parties de chaque leçon -listes de vocabulaire, exercices grammaticaux, images et textes- sont conçues en fonction des centres d'intérêt de la M.D.

LA M.E. - EVOLUTION DES MANUELS

3. Une certaine attention est prêtée à la prononciation: les manuels de 1ère et 2è années commencent par quelques pages consacrées à l'orthographe et à la prononciation. Un manuel par ailleurs bien plus traditionnel que direct comme L'INITIATION A L'ESPAGNOL utilise les données de la phonétique expérimentale. Ainsi l'auteur précise-t-il à propos de la définition de la "syllabe dominante":

"D'après de récentes observations scientifiques on peut démontrer que la durée des voyelles espagnoles d'une syllabe dominante n'atteint pas la moitié de la durée des voyelles françaises sur lesquelles s'arrête la voix. L'e de maté (je tuai) serait prononcé en 17 centièmes de seconde, et l'è de abcès en 40 centièmes de seconde" (p. XVII).

4. La grammaire est plus progressive. Plus simple et plus pratique, elle emprunte aussi ses exemples à la conversation usuelle et aux auteurs contemporains.

Cependant, si l'objectif final est conforme à celui de la M.D. ...et des directives officielles, c'est la M.T. qui fournit les moyens de l'atteindre. Aussi les techniques d'enseignement/apprentissage sont-elles essentiellement celles de la M.T.: listes de vocabulaire à mémoriser avec leur traduction en français, grammaire théorique en français, thèmes et versions d'application grammaticale. LANGUE ESPAGNOLE 1 propose, toutes les cinq leçons, un texte et des questions de conversation, mais les réponses sont données dans le manuel (1), et la préface du premier niveau avertit que ce genre de leçon ne servira que de leçon de "lecture" (c'est-à-dire, dans cette terminologie, de "récitation") en première année: "Quand les élèves seront plus avancés, elles fourniront au maître l'occasion d'employer la M.D." (p. 4).

(1) On peut s'interroger sur l'intérêt pédagogique de telles "conversations", que les élèves, à la demande ou non du professeur, devaient sûrement apprendre par coeur. Les INST. 1890 signalaient déjà ce danger: "Il faut empêcher aussi que [l'exercice de conversation] ne dégénère en une leçon apprise par coeur. Rien n'est plus contraire à l'esprit de cet exercice que le Livre de conversation, qu'on fait redire machinalement à l'élève, de manière que la question prévue amène toujours la réponse préparée d'avance" (p. 472).

LA M.E. - EVOLUTION DES MANUELS

L'organisation générale des activités pédagogiques est la suivante:

1. Liste de vocabulaire (avec la traduction française)
2. Présentation en français de points grammaticaux
3. Versions et thèmes d'application
4. Texte littéraire
5. Exercice de conversation à partir du texte.

Ce schéma général peut s'appliquer à chaque leçon, ou à une série de leçons -les textes avec leurs exercices de conversation (questions sur le texte) n'apparaissant par exemple dans LANGUE ESPAGNOLE 1 que toutes les cinq leçons, la classe se faisant alors seulement "exclusivement en espagnol" (préface, p. 4), ou encore à l'ensemble du manuel: INITIATION A L'ESPAGNOL ne propose ainsi des textes suivis que dans la dernière partie du manuel. Certaines variantes peuvent provenir de la place différente assignée au matériel visuel (images). LANGUE ESPAGNOLE 1, par exemple, prévoit de commencer chaque leçon par une "explication de l'image faite en espagnol au moyen de phrases très simples et très courtes qu'on fait répéter, soit par un élève, soit par toute la classe" (préface, p. 4); LA PREMIERE ANNEE D'ESPAGNOL propose ses dessins à la fin de toutes les deux leçons: "De nombreuses figures parlantes complètent l'étude du vocabulaire et peuvent, après les premières leçons, fournir d'utiles sujets de conversation" (préface, p. II). Mais quelle que soit sa place parmi le matériel pédagogique, le rôle de l'image reste essentiellement le même: aider à la présentation et au réemploi des mots du vocabulaire. Les questions de "conversation" proposées par LA PREMIERE ANNEE D'ESPAGNOL sur le dessin de la 32^e leçon nous semblent à ce sujet très significatives. On voudra bien se reporter à l'ANNEXE 11 (p.644), où nous reproduisons ce dessin et les questions correspondantes: seules la 2^e et la 3^e question ("¿Dónde está la niña? - ¿Qué hace?") correspondent à la situation présentée par l'image (une petite fille jouant à la poupée), toutes les autres ne visant qu'à l'explication/réemploi du vocabulaire thématique. La situation elle-même est stéréotypée (Cf. la dernière question: "¿Cuál es el juguete acostumbrado de las niñas?"), l'objectif étant de présenter non une chambre et une petite fille particu-

LA M.E. - EVOLUTION DES MANUELS

lières, mais la chambre à coucher et la petite fille en général (voir les articles génériques: la alcoba...). La M.E.T. va ainsi accroître encore l'importance déjà exagérée accordée par la M.D. au vocabulaire en imposant son étude isolée dans des listes à mémoriser, comme préalables aux exercices de lecture et conversation sur les textes.

Dans le schéma que nous avons proposé des différentes activités pédagogiques dans la M.E.T., les variantes importent peu. Ce qui est essentiel, et qui est partout identique, c'est la démarche, analytique et déductive:

-analytique: on étudie d'abord les parties (les mots, les formes grammaticales) avant d'aborder le tout (les textes, la conversation, la rédaction);

-déductive: la production (orale ou écrite) est conçue comme l'application des connaissances lexicales et grammaticales. Comme le dit la préface de LANGUE ESPAGNOLE 2: "c'est quand l'élève possède déjà des connaissances suffisantes en grammaire, et un vocabulaire formé des mots les plus usuels, que l'enseignement direct devient intéressant et pratique" (p. 3).

Si la pratique orale de la langue n'est pas contestée en tant qu'objectif, elle l'est ainsi en tant que moyen d'enseignement/apprentissage: les listes de vocabulaire s'accompagnent toujours de la traduction française, et les explications grammaticales se donnent d'emblée, avant le contact avec le texte, et en français. A l'opposé de la méthode globale et intuitive préconisée par la M.D., les M.E.T. se veulent progressives, méthodiques et systématiques, toutes exigences qui trouvent leur expression métaphorique parfaite dans cette expression des "bases" qu'il faut préalablement "assurer". Il y a là cette représentation d'une méthode "constructive" dont nous avons déjà parlé à propos de la M.T., et que l'on retrouve, dans les M.E.T., au niveau même de l'enseignement de la civilisation: les éléments géographiques, historiques, littéraires, en particulier, ne sont pas présentés, pas plus que le vocabulaire ou la grammaire, à partir des textes de lecture. Ils sont donnés préalablement dans des "sommaires" ou des "aperçus".

LA M.E. - EVOLUTION DES MANUELS

Au cours de la première moitié du XX^e siècle, les M.E.T. d'espagnol vont progressivement s'effacer devant les "méthodes éclectico-directes" (M.E.D. - nous utiliserons ici comme exemples POR BUEN CAMINO (1^{ère} année), ¡ADELANTE! (2^e année), TRAS EL PIRINEO 1 et 2). Ce processus a été favorisé par l'assouplissement de la propre doctrine officielle sur la M.D. (voir chap. précédent).

Les M.E.D. vont intégrer dans la M.D. l'explicitation grammaticale en français et la traduction. Cependant, la grammaire reste toujours inductive, les thèmes d'application, constitués de quelques phrases isolées, ne sont considérés que comme un exercice grammatical parmi d'autres, et les versions ne se font éventuellement qu'à la fin du commentaire du texte initial, sur tout ou partie de celui-ci, et en tant que simple contrôle de compréhension (1).

D'autre part, les listes de vocabulaire sont bannies: l'élève assimile les mots à l'intérieur de phrases (voir l'insistance des Instructions officielles sur la nécessité de ne pas séparer l'acquisition de la grammaire de celle du vocabulaire): soit par la conversation dialoguée à propos des textes, soit dans la révision des textes en étude ou à la maison, soit encore par l'apprentissage par coeur de textes courts, généralement de poésies (voir sur ce sujet GODART 1903, p. 481).

Enfin, et surtout, l'organisation générale des activités pédagogiques place le texte comme support initial et principal de ces activités. La présentation du matériel didactique répond au schéma suivant:

1. Texte.

2. Etude grammaticale en espagnol (POR BUEN CAMINO) ou en français (TRAS EL PIRINEO 1) de formes introduites dans le texte initial.

(1) Les PROG. 1902 prévoyaient d'ailleurs ce type de version pour la seconde période ("Il peut être nécessaire, pour s'assurer que le texte a été compris, de la faire traduire" -p. 787), et comme devoirs écrits des thèmes ou des versions (id.).

LA M.E. - EVOLUTION DES MANUELS

3. Exercices de conversation sur le texte.

4. Exercices grammaticaux, dont thèmes d'application.

On retrouve cette présentation dans la plupart des M.E.D. postérieures à POR BUEN CAMINO, ¡ADELANTE! et TRAS EL PIRINEO: ainsi dans VIDA HISPANICA, SE HABLA ESPAÑOL 1 et 2, POR EL MUNDO HISPANICO 1 et 2. En réalité, après 1950, l'imposition d'un schéma de classe unique à tous les professeurs (voir chap. 4.2.2.3., pp. 413-418) enlève beaucoup de sa signification et de son importance à l'ordre de présentation des différents supports didactiques dans le manuel (textes, images, exercices divers, étude grammaticale). L'introduction de plus en plus massive du matériel visuel (photos, bandes dessinées, dessins...), dont l'utilisation est parallèle à celle des textes, ainsi que la publication de dossiers du maître accompagnant le manuel, permettent aux auteurs une plus grande variété dans cette présentation. Si PUEBLO 1 et 2 choisissent de refléter à ce niveau le schéma de classe (1. texte, 2. questions sur le texte, 3. grammaire, 4. exercices grammaticaux), les questions sur le texte n'apparaissent pas dans LA PALABRA VIVA 1 et 2 ni dans SOL Y SOMBRA 4è, et LENGUA Y VIDA 1 et 2 laissent même entièrement aux soins du professeur la présentation et le choix des points de grammaire. Dans toutes ces M.E.D. cependant, la démarche va rester fondamentalement la même que celle de la M.D., c'est-à-dire, comme il a été vu, globale et inductive.

La permanence de cette démarche directe n'empêchera pas une lente évolution des M.E.D., que l'on peut schématiser à partir des trois points suivants:

1. Abandon progressif des textes fabriqués des M.D. de premier cycle au profit des seuls textes littéraires. Il n'est pas vrai, comme le soutient BOIRAL, qu'une "méthode des textes littéraires" ait été lancée au début des années 1960 "en réaction contre les excès de mémorisation artificielle ou de progression linguistique formelle" (1964, p. 14) (1). En réalité, si l'on examine les manuels publiés

(1) Il est curieux que ce professeur d'espagnol désigne la méthode

LA M.E. - EVOLUTION DES MANUELS

entre 1920 et 1960, on constate une progressive invasion du premier cycle par les textes d'auteurs, d'abord en tant que textes de lecture en première année puis très vite dès la seconde année comme supports initiaux des leçons. Cette évolution est notable par exemple entre POR BUEN CAMINO (1ère année) et ¡ADELANTE! (2è année), et entre TRAS EL PIRINEO 1 et 2. Enfin, dès 1959, VIDA HISPANICA ne propose que des textes littéraires dès la première leçon de la première année (1).

2. Parallèlement, abandon progressif des thèmes directs et de l'étude systématique de leur vocabulaire. VIDA HISPANICA regroupe encore ses textes littéraires sous des rubriques telles que el hogar, indumentaria, la casa, la primavera, parques y jardines, pájaros, etc. Deux séries plus récentes, LA PALABRA VIVA 1 et 2 et LENGUA Y VIDA 1 et 2 abandonnent quant à elles toute classification des textes. Progressivement, en effet, les textes fabriqués très descriptifs de la M.D. ont fait place, dès les premières leçons, à de courts extraits littéraires dialogués présentant des personnages psychologiquement marqués dans des situations vivantes -cette évolution du descriptif vers le dialogué est déjà sensible dans les textes fabriqués eux-mêmes des différentes méthodes; comparer par exemple les premières leçons de TRAS EL PIRINEO avec celles de PRIMEROS PINITOS-, et à de courtes poésies choisies pour leur puissance d'évocation alliée à leur simplicité lexicale et syntaxique (LA PALABRA VIVA 1, LENGUA Y VIDA 1).

3. Enfin, importance de plus en plus grande prise par le matériel visuel, photos, dessins, bandes dessinées, qui deviennent progressive-

ainsi critiquée sous le nom de "méthode traditionnelle". Sans doute la pratique des professeurs était-elle en général bien plus "traditionnelle" que ne l'étaient les manuels éclectico-directs que la plupart d'entre eux utilisaient déjà à l'époque.

(1) C'est ainsi un poème de Gabriela Mistral qui sert de présentation à l'orthographe et à l'étude des sons, à la première page du manuel!

LA M.E. - EVOLUTION DES MANUELS

ment des documents à part entière au même titre que les textes, tant pour l'enseignement/apprentissage linguistique -ainsi PUEBLO 1 propose des questions de commentaire des photos, LA PRATIQUE DE L'ESPAGNOL EN SECONDE des exercices grammaticaux à partir de diapositives, LENGUA Y VIDA 1 des commentaires déjà rédigés des photos-, que pour l'enseignement/apprentissage culturel -ainsi le matériel visuel de SOL Y SOMBRA 4è est conçu pour apporter ses propres éléments d'information concernant les différents thèmes, traités de cette manière dans des sortes de "dossiers multi-média"-.

Aucune de ces évolutions ne constitue cependant une rupture par rapport à la M.E.D. ou à la M.D. La preuve la plus tangible en est l'incroyable stabilité d'un schéma de classe pratiquement identique de nos jours à celui qu'en 1903 déjà un GODART proposait dans le cadre de la "lecture directe". Aussi estimons-nous que les évolutions de la M.E.D. sont interprétables essentiellement comme des adaptations aux nouveaux goûts des élèves et aux nouvelles possibilités techniques de reproduction graphique; ce sont des aménagements ponctuels qui jusqu'à présent n'ont remis en cause ni les objectifs, ni les principes, ni les principales techniques de la "méthode éclectico-directe", que nous désignerons à nouveau dans la suite de cette étude, sous le simple nom de "méthode éclectique".

CHAPITRE 4.2.

LA METHODE ECLECTIQUE ACTUELLE

CHAPITRE 4.2.1.

LES OBJECTIFS

"Une méthode se définit plus efficacement par le but qu'elle se propose d'atteindre que par les moyens qu'elle emploie. C'est plutôt une tendance qu'un recueil de prescriptions fixes."

GODART 1903, p. 472

L'équilibre recherché entre l'objectif linguistique et l'objectif culturel par les INST. 1925 et 1938 peut être considéré comme acquis depuis les très importantes **Instructions générales** de 1950. Pour ces INST. 1950, l'enseignement des langues vivantes "a donc un double objet: exercer les élèves à la pratique de la langue et contribuer à leur enrichissement intérieur par l'étude des textes représentatifs de la vie et de la pensée du peuple étranger. Ces deux préoccupations ne devront jamais être dissociées" (p. 28). Cet équilibre est néanmoins instable, et l'on peut suivre d'une Instruction générale à l'autre, et des Instructions générales aux Instructions particulières à l'enseignement de l'espagnol, les légères oscillations du fléau de la balance.

Les INST. 1950 restaient sur la lancée des INST. 1925 et 1938, pour lesquelles l'objectif essentiel était la culture: "L'enseignement des langues vivantes "s'appuie à tous les échelons sur des textes empruntés, dès que possible, à des écrivains de qualité" (INST. 1950, p. 28). Ce souci d'introduire au plus tôt les textes littéraires

LES OBJECTIFS DE LA M.E.

comme supports didactiques se retrouve par exemple dans les INST. 1965, qui souhaitent un "enseignement visant à la pratique correcte de la langue étrangère courante à travers l'étude de textes présentant dès que possible une valeur de culture" (p. 35, nous soulignons). Un tel souci est toujours lié à la conception de la culture comme objectif ultime, comme on peut le voir dans ces mêmes INST. 1965: "Il est inutile de rappeler à des professeurs de langues vivantes de l'enseignement du second degré que l'objet essentiel de leur enseignement reste, par delà l'apprentissage de la langue courante, la formation et l'enrichissement graduel de l'esprit par le contact réfléchi avec des oeuvres vraiment représentatives des langues et des civilisations étrangères" (p. 36, nous soulignons). Le fait de rappeler aux professeurs de langues vivantes qu'ils sont aussi des "professeurs de l'enseignement du second degré" n'est pas gratuit, et révèle le rapport existant entre la priorité accordée à la culture et la volonté d'intégrer l'enseignement de ces langues dans l'ensemble des enseignements scolaires, en mettant l'accent sur leur objectif formatif commun.

Les INST. 1969 sont avec celles de 1950 les Instructions générales les plus importantes concernant l'enseignement des langues vivantes depuis la dernière guerre. Elles apportent à celles de 1950 un certain nombre de correctifs, notamment en ce qui concerne l'équilibre entre les deux objectifs fondamentaux: "elles précisent, dans une perspective pratique plus nettement affirmée, le rapport entre les deux objectifs qui s'imposent à l'enseignement des langues vivantes" (INST. 1969, p. 41). Alors que les INST. 1950 souhaitaient une utilisation la plus précoce possible des textes littéraires, les INST. 1969 assignent au premier cycle le seul objectif pratique: "En ce qui concerne les langues vivantes, les experts de tous les pays estiment que le premier objectif, le plus fondamental, est d'ordre pratique. Durant tout le premier cycle, c'est ce but pratique que l'on doit se proposer d'atteindre avant tout. /.../ Dans le second cycle, un objectif culturel, sans lequel l'enseignement des langues vivantes n'aurait, même sur le plan pratique, sa pleine efficacité,

LES OBJECTIFS DE LA M.E.

viendra se combiner avec le premier objectif sans jamais le supplanter" (pp. 39-40). Une telle distinction entre le premier cycle et le second cycle quant à l'équilibre des objectifs est à interpréter en fait, comme beaucoup de passages de toutes les Instructions générales, comme des compromis entre des tendances divergentes au sein de l'Inspection générale. Concrètement, ces INST. 1969 autorisent ainsi implicitement l'utilisation de méthodes audio-visuelles dans le premier cycle, auxquelles les Inspections générales d'anglais et d'allemand sont assez favorables, sans pour autant condamner, ni explicitement ni implicitement, l'utilisation des textes littéraires dès les débuts de l'apprentissage, ~~aux~~ auxquels est attachée l'Inspection générale d'espagnol. En ce qui concerne le second cycle, les INST. 1969 parlent de "documents permettant d'initier les élèves à la vie quotidienne et à certains aspects de la civilisation du peuple étranger" (p.40, nous soulignons: la "vie quotidienne" n'est-elle pas un "aspect" de cette civilisation?...) ainsi que de "textes représentatifs de la vie et de la pensée du peuple étranger" (id.). Elles se gardent bien de prendre position sur le problème du choix de textes fabriqués ou authentiques, littéraires ou non littéraires, et se contentent de parler de "documents divers" qui peuvent être des "contes brefs, nouvelles, anecdotes autobiographiques, récits de voyage, pages d'essais, /.../ articles de journal ou de magazine" (id., p. 41).

Les Instructions et autres textes concernant spécifiquement la M.E. d'espagnol prennent toujours soin d'articuler les deux objectifs fondamentaux. Commentant une table ronde entre professeurs d'espagnol sur le thème "langue et civilisation" (C.R.D.P. ORLEANS 1976d), DARMANGEAT en dégage comme une "certitude" "la parfaite compatibilité des deux objectifs fondamentaux de notre enseignement de l'espagnol, acquisition de l'outil linguistique de communication, connaissance des hommes étrangers avec qui on communique" (1976d, p. 56). C'est un leitmotiv du discours de la M.E. d'espagnol que de souligner le caractère inséparable de ces deux objectifs: "Ces objectifs doivent être considérés comme interdépendants et complémentaires" (ARR. 1981, p. 19). Ou encore: "l'objectif culturel /.../ est indissociable du pré-

LES OBJECTIFS DE LA M.E.

cèdent [l'objectif linguistique]. Toute langue, même élémentaire, témoigne d'une certaine civilisation. Par exemple la forme de politesse usted et, en contre-partie, la fréquence du tutoiement entre hispanophones. L'expression du futur par le subjonctif dans la subordonnée est l'indice d'un comportement devant l'avenir. La vie courante offre d'innombrables exemples concrets..." (PROG. 1977, p. 57). Enfin, ultime escalade dans l'argumentation et stade suprême de l'articulation, les deux notions finissent par se confondre: "Si la langue véhicule la civilisation, comme nous l'avons reconnu d'entrée de jeu, si la découverte de la civilisation nourrit, sous-tend, enrichit l'expression, comme nous avons été amenés à le remarquer, les deux termes langue et civilisation nous apparaissent comme si étroitement associés que ce n'est que par un artifice d'analyse, nécessaire sans doute pour la commodité du débat, que nous avons pu les distinguer, sinon les opposer" (REBERSAT 1976, p. 68).

Une telle position amène tout naturellement à remettre en cause la distinction entre le premier et le second cycle en ce qui concerne l'équilibre entre les deux objectifs fondamentaux: "Vous venez de mettre l'accent sur un point essentiel: on ne doit pas considérer que le second cycle est à part. En réalité, le travail que vous préconisez n'est pleinement réalisable que si, dans le premier cycle, on a commencé à travailler dans cet esprit. /.../ Le clivage qu'ont fait parfois certains collègues entre l'aspect de formation linguistique, à grand renfort de répétitions et de mécanisation, et un autre type d'activité, l'initiation aux faits de civilisation, passe mal dans notre discipline" (id., p. 64).

Une autre manière de relier l'objectif linguistique et l'objectif culturel consiste à les subordonner tous deux à l'objectif éducatif de l'Institution scolaire. L'inspecteur général Fernandez-Santos déclare ainsi dans une conférence pédagogique que "tout fait de langue est, sui generis, un mode de culture et, partant, un projet éducatif" (FERNANDEZ 1981, p. 46). LOURMAN pour sa part fixe comme objectif aux professeurs d'"apprendre à nos élèves à lire, à voir, à s'exprimer", ce qui, on en conviendra aisément avec lui, "n'est pas

LES OBJECTIFS DE LA M.E.

chose facile" (1976, p. 59). L'opposition binaire entre l'objectif linguistique et l'objectif culturel est ainsi évacuée au profit d'une triade d'objectifs complémentaires: l'"enrichissement linguistique, culturel et humain" (TORRALBO 1976, p. 50). Il s'agit là bien sûr d'un recentrage de l'enseignement de l'espagnol à l'intérieur du système éducatif, dont nous avons montré précédemment qu'il constituait l'une des origines de la M.E. REBERSAT, inspecteur pédagogique régional, commente ainsi la méthodologie des documents de civilisation présentée par quelques professeurs d'espagnol: "Votre exigence d'étude attentive et de critique interne d'un document me semble quelque chose de fondamental, parce qu'elle dépasse largement notre discipline, d'où son aspect formateur" (1976, p. 67, nous soulignons). Le discours de la M.E. d'espagnol sur les objectifs de l'enseignement s'articule ainsi autour de ces trois notions de langue, culture et formation, et autour de leurs rapports réciproques. Les documents de civilisation qu'utilise cette méthode permettent, selon REBERSAT, "une activité collective d'exploration et d'exploitation, enrichissante, certes, sur le plan linguistique, mais aussi sur le plan culturel, et formateur de la personnalité prise globalement, qu'il s'agisse de l'aptitude au raisonnement abstrait, du sens critique, ou de la sensibilité esthétique" (id)

1. Raisonnement abstrait, d'une part, et plus généralement la "formation intellectuelle", à laquelle est liée la "formation morale". La principale critique adressée par DUTHEIL aux bandes dessinées ("tebeos") est leur "inadéquation presque totale à l'abstraction, abstraction pourtant nécessaire à la création, à la maturation et à l'épanouissement de l'enfant" (1981, p. 40). L'enseignement de l'espagnol partage en effet avec celui de toutes les autres matières l'objectif de "formation de l'esprit" (BASTERRA 1976, p. 43). On pense évidemment à cet objectif que la M.T. voulait atteindre en soumettant l'élève à une "gymnastique intellectuelle" au moyen de l'analyse de la langue étrangère. Et c'est bien de cet objectif-là qu'il s'agit. L'A.P.L.V., dans une brochure de 1978 destinée à promouvoir l'enseignement de l'espagnol, utilise l'argument suivant: "Le grand public /.../ juge relativement faible la valeur formatrice d'une langue trop proche du français et qui, par

LES OBJECTIFS DE LA M.E.

conséquent, ne semble pas obliger l'élève à un grand effort de réflexion. /.../ S'il est effectivement facile de "se débrouiller" en espagnol, il est, en fait, très difficile de le parler correctement; et la difficulté essentielle provient précisément de cette ressemblance trompeuse avec le français" (A.P.L.V. 1978, pp. 26-27). Cette référence à l'effort nécessaire est elle aussi très fréquente dans le discours de la M.E. d'espagnol (1). Pour l'ARR. 1981, l'enseignement de l'espagnol doit contribuer "à l'épanouissement de la personnalité de l'individu au sein du groupe humain, ainsi qu'à la formation du caractère par la pratique consentie de l'effort qui constitue l'objectif général de l'éducation" (p.19). "L'absolue nécessité de donner à l'étude des textes une place importante" (DARMANGEAT 1976b, p. 26) se justifie, selon la M.E., parce qu'ils sont une école de rigueur intellectuelle: "Sont à bannir les discussions générales sans référence précise ou parties d'un texte aussitôt oublié, car elles n'ont pas de vertu formatrice", estime HERVE (1976, p. 36), et DARMANGEAT, mettant en garde contre les dangers qu'il y aurait à privilégier en classe les supports oraux et visuels, invite à "ne pas céder /.../ à la paresse de l'esprit" (1976b, p. 26).

2. Sens critique, d'autre part, développé d'abord par l'analyse des textes: "Nous vivons entourés de textes. Notre civilisation est une civilisation du texte. /.../ En ce sens, quand nous mettons nos élèves face à des textes, nous les préparons à être des adultes responsables"(FERNANDEZ 1976, p. 30). Mais le même objectif reste à poursuivre dans l'analyse des autres types de documents:

-Documents visuels. Ainsi, par le travail sur le cinéma, il faut amener les élèves, selon BASTERRA, "à plus de lucidité vis-à-vis d'un moyen d'expression qu'ils croient bien connaître et en face du-

(1) On sait que la notion d'effort dans le discours didactique renvoie toujours à celle d'éducation morale. Ainsi, pour FOURQUET, cet effort nécessaire à l'apprentissage d'une langue étrangère, dans les débuts de l'apprentissage, "s'apparente de près à l'effort sportif, dont on a souvent vanté la portée morale" (1953, p. 74).

LES OBJECTIFS DE LA M.E.

quel ils se trouvent en réalité désarmés faute de savoir le déchiffrer" (1976, p. 49). En effet, "la caméra n'est pas objective, et elle conditionne toujours la sensibilité, la connaissance et le jugement du spectateur s'il n'y prend garde ou s'il s'y complaît. A nous de le voir et de le savoir dans notre rôle d'enseignants et d'éducateurs" (DUTHEIL 1981, p. 39). Quant au travail sur l'image, "s'il est bien fait et rigoureux, il est un entraînement à mieux questionner les documents iconographiques, ce qui n'est pas négligeable dans la société d'aujourd'hui" (GARCIA 1981, p. 65).

-Documents sonores. BIZET pense, à propos des poèmes "mis en musique et chantés par des chanteurs à la mode", que "c'est une mode dont il faut profiter en s'entourant des précautions nécessaires. /.../ L'essentiel, à mon avis, est d'affiner le sens critique des élèves, en leur demandant d'apprécier l'interprétation ou l'accompagnement musical qui ont souvent des faiblesses indiscutables" (1976, p. 15).

Quel que soit le type de document, l'un des objectifs permanents est donc d'exercer chez l'élève ce "regard critique indispensable à l'exercice de sa liberté" (BASTERRA 1976, p. 52). L'ARR.1981 demande ainsi que le professeur montre que les "moyens audio-visuels, loin d'être de simples auxiliaires, ont des pouvoirs qu'il faut connaître pour mieux les maîtriser" (p. 57). Il ne s'agit d'ailleurs pas là d'un objectif particulier à la M.E. d'espagnol. Les Instructions générales de 1966, par exemple, énumèrent ainsi les avantages d'une étude critique de textes représentatifs de la civilisation étrangère: "Conduite dans un esprit objectif et généreux, cette étude devrait éveiller une curiosité intelligente, ouverte et critique à la fois, susciter chez les élèves le goût des échanges, l'intérêt pour d'autres modes de vie et de pensée, les inciter en tout cas aux confrontations pacifiques de l'esprit, aux comparaisons fécondes qui leur permettraient, tout en prenant une conscience plus vive de leur propre culture, de l'approfondir et de préparer les voies de son renouvellement" (INST. 1966, p. 38). Un tel objectif est repris par les auteurs des manuels, comme ceux de POR EL MUNDO HISPANICO 5 qui veu-

LES OBJECTIFS DE LA M.E.

lent développer chez l'élève, par l'étude dialoguée des textes, une "conscience plus vive de sa propre culture, grâce à de fréquentes comparaisons". (préface, p. 2).

3. Sensibilité esthétique, enfin, qui ne correspond pas seulement à une capacité d'émotion esthétique, postulée chez tous les élèves et sollicitée dès les débuts de l'apprentissage, mais renvoie aussi à un objectif de "formation du goût" (DUTHEIL 1981, p. 41). "Comment stimuler les formes d'intelligence et de sensibilité propres à la poésie?", s'interroge MOLINA (1976, p. 12), et GOURINE présente ainsi le film didactique réalisé sur le thème "Madrid del siglo XX": "Quelques images essaient de sensibiliser les élèves à la beauté des formes et des volumes créés par une architecture moins médiocre que celle qui sévit trop souvent dans la banlieue des grandes villes françaises" (1972, p. 10). Au delà, c'est même une véritable éducation artistique qui est visée: "Il faut aussi enlever aux élèves l'idée que la peinture est "une copie de..."; la peinture moderne suppose une pensée qu'il faut expliquer. D'où le besoin de faire véritablement une culture artistique à l'école et de favoriser un travail d'équipe où le professeur de dessin aurait toute sa place" (TALAVERA 1981, p. 31). La dernière édition du manuel LENGUA Y VIDA 1 (1979), conçu par les inspecteurs généraux Darmangeat, Puveland et Fernandez-Santos, illustre bien cette volonté de développer cette sensibilité artistique chez l'élève: des poèmes sont introduits dès la première leçon, ainsi que des reproductions de tableaux de maître (Zurbarán, Velázquez, Murillo, Meléndez, Miró, Goya et Picasso) à commenter en classe. L'objectif est assurément (trop) ambitieux, puisqu'il s'agit, tout en enseignant l'espagnol, d'aider à l'épanouissement de l'enfant en cultivant toutes ses facultés à la fois. Qu'on en juge par le compte-rendu d'une réunion pédagogique consacrée à l'étude de tableaux en classe (JEANTIEU): "Apprendre à voir une couleur et à la dire. La relier aux autres par des correspondances chromatiques, en chercher le mouvement.

Les formes qui donnent à la couleur ses limites et son premier sens. Les rythmes qui confèrent à l'ensemble sa spécificité. Puis, l'interprétation. Apprendre aux élèves la démarche qui, partant de la sensation, emprunte le chemin du sentiment, sollicite

LES OBJECTIFS DE LA M.E.

le goût, enfin la raison (éléments culturels) et, par un dosage subtil, entre dans le domaine de la joie esthétique" (1981a, p. 18)

Ce n'est pas un hasard si cet objectif de culture et de développement de la sensibilité esthétique de l'élève a pris une grande importance dans le discours actuel de la M.E. d'espagnol. Il lui permet de se situer dans le prolongement le plus moderne des méthodes actives en pédagogie, et en même temps de justifier une conception plus traditionnelle de la "culture". A l'intérieur du triple objectif LANGUE/CULTURE/FORMATION, c'est comme dans un triptyque l'élément central (ici la culture) qui joue un rôle déterminant dans la cohérence de l'ensemble, grâce à son ambivalence. La culture est en effet d'une part conçue au sens large, anthropologique, de "civilisation" (histoire, géographie physique, économique et humaine, organisation administrative et politique, modes de vie et de pensée, etc.), avec laquelle la langue est effectivement en relation étroite. Mais la culture a en même temps, pour la M.E. d'espagnol, le sens restreint de culture artistique et littéraire, culture dont nous venons de voir comment elle était considérée comme un instrument privilégié de formation intellectuelle.

Dans la M.E. d'espagnol, les trois objectifs fondamentaux -linguistique, culturel et formatif- sont donc ressentis non seulement comme compatibles, mais comme solidaires et indissociables. Aussi mettre l'accent sur l'un d'eux ne signifie pas lui subordonner les deux autres, ni même le privilégier. Lorsque FERNANDEZ déclare: "Notre but essentiel: enseigner l'espagnol à nos élèves. Nous sommes des professeurs de langue (1976, p. 27), il s'agit seulement pour elle, à ce moment du débat où elle intervient, d'affirmer la nécessité de privilégier les supports écrits, considérés comme plus adaptés que les supports visuels et oraux à la poursuite des trois objectifs simultanés (1).

(1) Cette préoccupation pour la qualité culturelle des supports didactiques n'est pas particulière à l'inspection générale d'espagnol, mais est partagée par tous ceux qui se montrent soucieux de maintenir en parallèle la poursuite des trois objectifs fondamentaux. Pour l'ins-

LES OBJECTIFS DE LA M.E.

Par rapport aux fluctuations constatées entre les INST. 1925, 1938 et 1950, l'affirmation renouvelée, dans les Instructions et autres documents récents de la M.E. d'espagnol, de la cohérence entre ces trois objectifs fondamentaux, marque la stabilisation de la méthode sur une position d'équilibre satisfaisante intellectuellement peut-être, mais qui tend à favoriser un certain dogmatisme méthodologique. Qu'on en juge par le discours actuel de l'Inspection générale d'espagnol, ressassant imperturbablement depuis au moins vingt ans les mêmes grands principes pédagogiques et les mêmes petits conseils techniques avec une conviction et une assurance qui ne manquent pas d'étonner à un moment comme celui-ci, où la didactique des langues vivantes fourmille de questionnements, de remises en cause et de propositions nouvelles. Il faut bien reconnaître que le souci constant de faire participer l'enseignement de l'espagnol aux méthodes et aux objectifs généraux du système éducatif a évité à la M.E. d'espagnol les erreurs et les excès des M.A.Q et des M.A.V. Mais l'opposition de l'Inspection générale d'espagnol à ces méthodes s'explique aussi par son conservatisme: la conscience des responsabilités et le légitime souci d'une certaine harmonisation des pratiques ne devraient pas faire oublier que la recherche et l'innovation, en pédagogie, sont toujours des risques nécessaires et raisonnables, parce que sans elles, la meilleure méthode ne provoque jamais, à moyenne échéance, que l'immobilisme et la sclérose (1).

pecteur général d'anglais EVRARD, "si l'on peut utilement accroître la part des documents parlés et des textes enregistrés dans les matériaux qui sont élaborés au cours des exercices oraux, on doit en tout cas recourir à des documents de valeur indiscutable dont l'exploitation puisse être une source d'enrichissement pour l'esprit. Les élèves se lassent très vite de l'accessoire et de l'insignifiant" (1966, p. 12).

(1) Nous aborderons en détail le problème de la formation des professeurs d'espagnol dans le chapitre 4.3.5., pp. 610-620.

CHAPITRE 4.2.2.

LE TEXTE

4.2.2.1. LA CONCEPTION PEDAGOGIQUE DU TEXTE

L'indissociabilité postulée par la M.E. d'espagnol entre l'objectif linguistique et l'objectif culturel amène à privilégier, dès les débuts de l'apprentissage, les documents ayant une valeur à la fois linguistique et culturelle:

"A la limite, on est en droit d'affirmer que plus le contenu de civilisation sera riche, plus le vocabulaire sera nécessairement nuancé, plus les structures seront nombreuses et complexes. Et plus, également, nos élèves se trouveront incités à s'exprimer, c'est-à-dire à s'entraîner linguistiquement, dans la mesure où le support proposé sera de nature à éveiller leur intérêt et répondre à leur curiosité. /.../ A mon sens, il y a une interaction certaine, un rapport, disons: dialectique, entre langue et civilisation. Mais cela suppose, sans doute, beaucoup de soin dans le choix des documents proposés à l'étude" (REBERSAT 1976, p. 61).

Ces documents, ce seront essentiellement des textes. Le texte, pour la M.E. d'espagnol, c'est d'abord de l'écrit, lequel est systématiquement valorisé par rapport à l'oral. Les arguments les plus communément utilisés sont les suivants:

LA M.E. - LA CONCEPTION PEDAGOGIQUE DU TEXTE

1. C'est sur l'écrit que se fonde la civilisation occidentale. Certains rejettent le texte sous prétexte que "notre civilisation est uniquement audio-visuelle ou audio-orale. Or il n'en est rien" (FERNANDEZ 1976, p. 29). Il ne faudrait pas en effet oublier, selon LAROSE,

"le lien indissoluble, dans notre civilisation, entre la parole et l'écriture, que l'écriture est avant tout une victoire de la parole sur le temps. L'écriture est en effet d'abord gardienne de la parole vivante. Elle reste le mode d'expression et de communication des hommes. L'écriture, avant de devenir un acte esthétique, est l'expression du désir du locuteur de vaincre la distance et le temps. /.../ Pourquoi donc nous rendre infirmes et nos élèves avec nous? (1976, p. 29).

2. La langue écrite est plus précise que la langue orale:

"Dans un texte, le mot se trouve stabilisé, en situation, ce qui permet au lecteur de percevoir, avec une grande sûreté, sa signification, la nuance qu'il exprime, le niveau de langue où il est utilisé. La langue parlée, fugace, souvent imprécise, est loin d'offrir de telles garanties.

La preuve en est les dictionnaires qui recourent à la phrase d'auteur connue pour fixer avec précision la valeur d'un mot" (id., p. 31).

3. Contrairement à l'expression orale spontanée, l'expression écrite est réfléchie et donne ainsi à l'élève, au delà des modèles linguistiques, des modèles d'expression de la pensée et des modèles de pensée:

"On peut considérer que le texte offre à l'élève des modèles. Cela ne signifie évidemment pas que les élèves vont se mettre à parler comme Cervantes ou Unamuno écrivent. Mais c'est dans le texte que l'élève apprendra à raconter, à développer l'analyse d'un sentiment, à argumenter" (id., p. 32).

Il y a certes, comme on peut le voir dans cette dernière citation, une reconnaissance de la différence entre la langue écrite et la langue parlée, mais cette différence, considérée comme bien moins importante d'ailleurs que dans d'autres langues (voir par ex. FERNANDEZ 1976, p. 20), est conçue essentiellement comme l'écart stylistique que provoquent inévitablement les conditions de production différentes. L'allusion de LAROSE aux "phrases d'auteurs" des dictionnaires (voir citation ci-dessus) est à ce propos significative: tout ce que prouve

LA M.E. - LA CONCEPTION PEDAGOGIQUE DU TEXTE

en réalité cette argumentation parfaitement circulaire, c'est que les dictionnaires partagent avec LAROSE cette idée selon laquelle ce serait la langue écrite (sous-entendu: littéraire...) qui serait seule digne de servir à déterminer la valeur d'un mot.

Par rapport au document visuel, le document écrit est valorisé dans la mesure où celui-là ne présente pas en lui-même de modèles linguistiques à imiter. GARCIA note dans la technique de commentaire oral d'images la difficulté suivante: "Comment les élèves se souviendront-ils des éléments linguistiques que vous introduisez lorsque vous souhaitez guider leur recherche et enrichir leurs moyens d'expression?" (1981, p. 65), et MUÑOZ partage cette préoccupation:

"C'est bien là tout le problème. Si les élèves ne peuvent pas revoir l'énoncé dans une langue authentique, un commentaire organisé, le travail sur l'image n'est guère que l'occasion d'un entraînement à l'expression libre avec toute la dégradation de la langue que cela suppose" (1981, p. 65),

et propose sa solution:

"En ce qui me concerne, j'ai résolu le problème. Au terme du commentaire que les élèves font librement avec notre aide nous lisons le commentaire écrit qui figure dans la méthode dont ils disposent (1). La lecture expliquée de ce commentaire écrit peut éventuellement donner lieu à de nouveaux échanges" (id., pp. 65-66).

Le document oral pose d'ailleurs le même problème s'il n'est pas transcrit. Après la projection d'une bande vidéo sur une classe réalisée à partir d'un enregistrement d'un poème de Machado, des professeurs s'interrogent au cours d'une réunion pédagogique: "Tout reste oral: comment les élèves fixent-ils le vocabulaire et les structures nouvelles (lo triste; tienen ganas de...)?" (LOUSTAU 1981, p. 35).

On voit dans la M.E. comment, si la pratique orale de la langue reste, comme dans la M.D., l'objectif et le moyen principaux

(1) Il s'agit apparemment de LENGUA Y VIDA 1 où l'auteur propose effectivement pour chaque photo un commentaire rédigé. On voit déjà, dans cette citation et la précédente de MUÑOZ, les limites que la notion de modèle, essentielle dans la M.E., impose à l'application des méthodes actives dont elle se réclame par ailleurs.

LA M.E. - LA CONCEPTION PEDAGOGIQUE DU TEXTE

de l'apprentissage, c'est le texte qui est considéré comme le meilleur support didactique possible:

"Le texte, tout texte, quelque soit son degré d'élaboration, est un document privilégié. Il livre au premier regard le matériel linguistique, le potentiel de parole avec lequel il se confond. Parler sur un texte, ou à propos d'un texte, c'est parler le texte. Parler sur un autre document, c'est effectuer une traduction, ou une transcription, ou une transposition" (FERNANDEZ 1976, p. 29).

Le texte est en second lieu un document linguistique "authentique": "Tout texte, quelle que soit sa nature, quel que soit l'exercice qu'il nous permet d'effectuer, est d'abord ce support indispensable à l'acquisition d'une langue authentique" (LOSCOT 1976, p. 31) (1). Le dossier du maître de LENGUA Y VIDA 2 explique ainsi la méthode de travail préconisée:

- "-Partir des faits de langue proposés par le texte, et déjà maniés par les élèves, pour leur permettre de les consolider;
- enrichir leurs acquisitions en leur faisant découvrir de nouvelles structures, ou de nouveaux mots, grâce à la langue du texte;
- /.../
- Leur permettre de fixer ces nouvelles données dans leur mémoire en leur faisant apprendre les poèmes par coeur, relire les textes" (p. 69).

Pour LAROSE, les textes littéraires sont même linguistiquement plus adaptés que les autres à une utilisation pédagogique:

"Remarquons que si l'on retrouve dans le texte littéraire les types de relation propres au fonctionnement de la langue en général, on les y retrouve systématisés, exhibés" (1976, p. 32);

Et de citer comme exemple ces vers du poème "La tierra de Alvargonzález":

"Ya están las zarzas floridas
.....
Ya las abejas doradas

(1) Notons au passage comment la notion de "modèle" est aussi incluse dans celle d'"authenticité" de la langue.

LA M.E. - LA CONCEPTION PEDAGOGIQUE DU TEXTE

liban para sus colmenas.

.....
Ya los olmos del camino..." (id., p. 32).

Enfin, le texte est le document culturel par excellence. Culturel non seulement en ce sens qu'il permet d'accéder à une culture étrangère, mais encore parce que le travail réalisé sur le texte -compréhension, analyse, interprétation- est en lui-même formateur. Le texte est ainsi pour la M.E. d'espagnol, comme le dit FERNANDEZ, "un document total":

"Le texte est nécessaire. Il a l'avantage d'être un document total, car il est à la fois
-un exemple linguistique
-un témoignage, l'expression d'un être hispanophone
-le produit d'une société et d'une époque
-un être de langue unique, quel que soit le degré d'écriture" (1976, p. 28).

4.2.2.2. LE TRAITEMENT PEDAGOGIQUE DU TEXTE

Les différentes techniques de traitement pédagogique du texte proposées par la M.E. d'espagnol sont fonction de quatre facteurs parallèles:

1. La spécificité linguistique du texte littéraire, difficile à "calibrer" tant du point de vue linguistique (présence fréquente de formes échappant aux gradations lexicale et grammaticale) qu'en ce qui concerne le contenu (richesse et complexité des rapports entre le texte littéraire et la réalité extra-textuelle, entre la forme et le fond);
2. Les objectifs didactiques, qui sont le développement des compréhensions écrite et orale et des productions écrite et orale chez l'élève;
3. L'objectif culturel d'accès à la culture étrangère, qui oblige à mettre l'élève en contact avec un grand nombre de textes "traitant" d'un grand nombre d'aspects culturels différents;
4. L'objectif formatif, en particulier le développement de la ca-

LA M.E. - LE TRAITEMENT PEDAGOGIQUE DU TEXTE

pacité d'analyse et du sens critique de l'élève.

A ces quatre facteurs correspondent parfois des exigences contradictoires. Ainsi, dans les débuts de l'apprentissage, le texte littéraire renforce la difficulté de compréhension linguistique (compréhension littérale) de l'élève par la difficulté de compréhension culturelle (l'interprétation). Et le développement de l'esprit d'analyse et du sens critique demande une lecture lente de type analytique, alors que la connaissance de la civilisation étrangère requiert plutôt de nombreuses lectures cursives. La réponse de la M.E. à cette problématique va être double. En fonction du niveau des élèves et des objectifs plus spécifiquement visés à un moment ou à un autre, elle va d'une part programmer des textes susceptibles de recevoir des types différents de traitement pédagogique; d'autre part elle va privilégier le mode de traitement qui lui paraît compatible avec le maximum d'exigences différentes, et que l'on appelle généralement l'"explication de texte".

1. Dans les deux premières années d'apprentissage, certains textes très courts, généralement des poèmes, sont appris par coeur et font l'objet de récitations.

2. D'autres "textes écrits, très courts, /.../ peuvent être utilisés dans la perspective d'une récréation active de la classe. Ce sont les chansons et les poésies humoristiques; parfois même quelques chistes" (LAROSE 1976, p. 36).

3. D'autres textes peuvent faire l'objet d'une lecture cursive en classe, avec de simples remarques "au fil du texte". C'est le type de "texte long, moins dense, moins élaboré, et qui se donne davantage comme documentaire que comme objet d'art. Ainsi les textes de géographes, d'économistes, /.../ d'historiens, d'essayistes" (LOSCOT 1976, p. 34) (1). C'est ce que l'on appelle parfois la "lecture expliquée"

(1) LOSCOT semble méconnaître la spécificité de l'organisation des textes scientifiques, qui font l'objet d'une "élaboration" différente mais tout aussi réelle et repérable que ^{ceux} des textes littéraires. Le poids du "modèle littéraire" se fait ainsi constamment sentir dans la M.E.

LA M.E. - LE TRAITEMENT PEDAGOGIQUE DU TEXTE

(par ex. FERNANDEZ 1976, p. 30). Sur ce type de texte, GARCÍAS (1976, p. 62) demande d'abord à ses élèves un travail de lecture personnelle et de recherches personnelles sur le thème, comme préparation à une discussion en classe. Les INST. 1966 recommandent pour leur part des lectures cursives en alternance avec des explications plus détaillées dans l'étude de textes très longs:

"Lorsque le professeur souhaitera présenter à ses élèves des oeuvres étendues, il ne fera étudier que les passages essentiels. Ceux-ci seront reliés par de brefs résumés, éventuellement par une lecture cursive, pour donner une idée nette de l'ensemble (p. 37, nous soulignons).

Les auteurs de LA PALABRA VIVA 1 proposent même dès la première année une "lecture cursive de textes ou de courts contes comportant plusieurs épisodes" (préface, p. 2).

4. Les INST. 1966 prévoient aussi la possibilité de "lectures personnelles dirigées" choisies dans les ouvrages de la bibliothèque de classe (p. 37).

5. Sur des extraits d'oeuvres théâtrales, il est possible de faire des études centrées sur leur spécificité et donc "donnant à la théâtralité le pas sur le reste" (LOSCOT 1976, p. 35). Ces textes peuvent être ensuite utilisés pour l'expression dramatique et la représentation, les problèmes qu'elles posent permettant d'affiner l'interprétation: "Il s'agit surtout pour la classe d'aborder certains problèmes limités d'interprétation et de mise en scène conçus comme un éclairage sur le texte" (BASTERRA 1976, p. 49).

6. Les textes courts, denses et élaborés font l'objet d'une explication, terme recouvrant en réalité deux grands types de traitement:

6.1. Le "commentaire", qui consiste à étudier et/ou développer un certain nombre d'idées ou d'aspects essentiels du texte. Voici, à titre d'exemple, les questions de commentaire proposées par MOLINA sur un texte racontant une interview par un journaliste d'une dame de charité de la bonne société, en présence de son mari:

- "1. Recojanse los rasgos o detalles relativos a la clase social de los personajes.
2. Coméntese la actitud de la señora a lo largo de la entrevista y el lenguaje que emplea.
3. Caracterícese el tono del marido en las diferentes inter-

LA M.E. - LE TRAITEMENT PEDAGOGIQUE DU TEXTE

venciones.

4. ¿Qué opinas del papel de la Iglesia a través de la conducta de esta señora?" (1981, p. 44). (Texte en ANNEXE 18, p. 653)

6.2. L'"analyse" (1), qui est de loin le mode de traitement de texte le plus fréquent, et dont le modèle de base est l'explication de texte dite "traditionnelle" telle qu'elle s'est généralisée dans les classes de français langue maternelle depuis le début du XX^e siècle. L'esprit de cette explication littéraire en classe de langue vivante a été défini parfaitement par GODART dès 1907:

"Les faits littéraires sont pour nos élèves sans grand intérêt. Ce qui importe, ce sont les impressions qu'ils reçoivent du contact immédiat et personnel des oeuvres littéraires, la conscience qu'ils ont de se trouver devant une conception particulière de l'art ou de la vie, la curiosité des problèmes moraux, historiques ou sociaux que pose la lecture de ces oeuvres. Le mot d'enseignement littéraire risque donc de paraître trop précis, trop étroit. C'est de curiosité littéraire que nous devrions parler, ou mieux encore d'une certaine direction de notre travail, qui doit, dans cette dernière période, être conduit dans un esprit littéraire" (p. 281).

Cet "esprit littéraire" est remarquable dans la M.E. d'espagnol, où l'explication littéraire classique est un objectif à atteindre dès que le niveau linguistique des élèves le permet. LOUSTAU rend ainsi compte d'une remarque de professeurs au cours d'une réunion pédagogique, après la projection d'un enregistrement de classe:

"Au cours du débat, tous les collègues ont d'abord salué le tour de force du professeur: expliquer "littérairement" (étude des sonorités et du rythme, définition de l'atmosphère, analyse des idées et des sentiments...) un poème d'A. Machado avec des élèves de quatrième, langue II, dès le mois de décembre (1981, p. 34) (2).

(1) Le sens des termes "explication", "commentaire" et "analyse" diffère souvent d'un auteur à l'autre, les interférences avec le sens des équivalents en langue espagnole venant compliquer encore le problème terminologique. Nous avons retenu ici les définitions les plus couramment admises, sans vouloir entrer dans un débat qui nous paraît assez vain.

(2) Il est à noter que ce type d'explication "traditionnelle" est toujours très en usage dans l'enseignement avancé de beaucoup de pays européens, si l'on en croit BRAY: "L'"explication" traditionnelle gar-

LA M.E. - LE TRAITEMENT PEDAGOGIQUE DES TEXTES

Il est remarquable dans la M.E. d'espagnol que le traitement proposé pour les supports non littéraires (reproductions photographiques par exemple) soit lui-même influencé par l'explication littéraire. Qu'on en juge par le compte-rendu d'une réunion pédagogique de professeurs d'espagnol:

"La peinture en classe. La démarche retenue recoupe l'explication proposée pour la poésie:
-description du tableau, de l'atmosphère, des formes, des couleurs (éventuellement)
-puis connotations, suggestions, symbolisme
-enfin technique, style personnel de l'artiste" (ROQUES 1981b, p. 20).

Les INST. 1925 et 1938 proposent pour le traitement pédagogique le schéma classique que l'on peut résumer de la manière suivante:

1. Présentation du texte: l'auteur, le moment historique, l'oeuvre, la situation du passage dans l'oeuvre.
2. Mise en évidence des idées essentielles et de leur articulation ("plan du passage").
3. Etude linéaire détaillée mettant l'accent sur les rapports entre la forme et le fond.
4. Synthèse finale: tonalité du passage et son intérêt, "message" de l'auteur, etc.

C'est sur ce schéma que va être construite l'explication de texte dans la M.E. d'espagnol, non seulement parce qu'il correspondait à la formation littéraire reçue par les professeurs (et par les inspecteurs...) à l'Université, mais aussi parce qu'il répondait le mieux aux besoins spécifiques de la méthode:

1. L'étude linéaire détaillée et parallèle du fond et de la forme répondait à l'articulation entre les objectifs linguistique et culturel dans la méthode.
2. Schéma adapté au traitement oral et collectif du texte en clas-

de à peu près unanimement son prestige d'exercice sérieux et utile: découpage commode, reconnaît-on, mais il n'y a pas unanimité sur les présupposés théoriques de l'interprétation (1982, p. 89).

LA M.E. - LE TRAITEMENT PEDAGOGIQUE DU TEXTE

se, il permettait de respecter l'exigence fondamentale de la pratique orale intensive de la langue étrangère (la "conversation" directe). Comme le faisait déjà remarquer GODART en 1907, "il y a dans ce commentaire une partie de simple analyse -résumé du passage, indication du plan-, dont peut se charger l'élève et qui est une excellente leçon de langage" (p. 282).

3. "Discours" sur le texte obligeant à le citer et à le paraphraser en permanence, l'explication de texte "traditionnelle" répondait enfin à l'exigence de réemploi intensif des formes linguistiques introduites par le texte, réemploi nécessaire à leur assimilation. On remarquera comment s'articulent ces trois points que nous venons de citer dans la présentation que fait l'inspectrice générale Fernández-Santos de la méthode de traitement de texte dans la M.E. d'espagnol:

"Le document en langue espagnole, convenablement choisi, a l'avantage d'offrir simultanément une situation représentative de la pensée et de la vie des pays hispanophones et les moyens linguistiques qui l'expriment. Pour comprendre, dégager et commenter les données successives les plus importantes du passage, les élèves, guidés par le professeur, suivent le fil du texte dont ils examinent le contenu tel qu'il est exprimé par l'auteur; ils s'y réfèrent et prennent l'habitude de signaler la phrase, l'expression ou le mot qui les conduit à intervenir pour énoncer leurs propres explications, leurs déductions ou leurs incertitudes. La réflexion personnelle et l'expression en langue étrangère se soutiennent ainsi l'une l'autre grâce à la reprise pertinente, tout au long de l'heure de cours, des formulations linguistiques modélisantes fournies par l'auteur du fragment dans la situation envisagée qui doit constituer un ensemble cohérent.

Le texte joue ainsi pleinement son double rôle: l'enrichissement de la pensée des élèves, et, dans le même temps, celui de la langue" (FERNANDEZ 1981, p. 47).

On peut ajouter, à propos de l'adaptation du schéma d'explication de texte littéraire aux besoins de la M.E. d'espagnol, que

4. la présentation du texte est d'autant plus nécessaire en langue étrangère qu'aux difficultés d'interprétation (contenus) s'ajoutent, en raison de l'obstacle linguistique, les difficultés de compréhension littérale (forme):

5. la première "approche globale" du texte dans l'explication littéraire (mise en évidence des idées essentielles du passage et de leur articulation) correspondait assez bien à la première phase de la

LA M.E. - LE TRAITEMENT PEDAGOGIQUE DU TEXTE

"lecture directe" (voir supra chap. 2.3.7.3., pp. 192-194).

Pour susciter et orienter les interventions orales des élèves sur le texte, deux techniques principales sont proposées:

1. Les amorces de commentaire, données par le professeur, reprises et complétées par les élèves. On les trouve par exemple, en alternance avec des questions, dans les dossiers du maître de LENGUA Y VIDA 1 et 2. La fiche pédagogique sur le premier texte de ce premier manuel ("Por las carreteras de España") fait les propositions suivantes:

"Professeur: -Supongo que el viejo... il obtient: comprende el francés; il ajoute: pero... il obtient par ex.: no sabe hablarlo.
-El señor traduce para el turista francés porque éste...
-El turista francés sólo chapurrea español, mientras que..." (p. 14).

En nota bene, les auteurs de LENGUA Y VIDA 1 précisent au sujet de ces amorces:

"Ces amorces de commentaire peuvent être éventuellement suggérées par le professeur quand les élèves, au début de leur initiation à l'espagnol, ne réagissent pas encore spontanément. En tout cas, il est nécessaire qu'ils acquièrent l'habitude de reprendre ces amorces d'expression pour les développer ensuite à leur guise. Au fur et à mesure de leur entraînement, les interventions du professeur deviendront de moins en moins fréquentes" (id.).

Cette technique des amorces de commentaire semble viser principalement trois objectifs:

- a. obtenir le plus rapidement possible que ce soient les élèves eux-mêmes qui prennent en charge le commentaire, le professeur n'intervenant plus ensuite que pour les corrections et les relances éventuelles sous forme de questions;
- b. éviter la systématisation de la technique questions du professeur/réponses des élèves, qui impose un commentaire plus directif de la part du professeur;
- c. fournir rapidement aux élèves les formes linguistiques nécessaires à l'analyse orale des textes (a mi parecer...; me parece que...; creo que...; pienso que...; imagino que..., etc., pour nous limiter à la seule expression de l'opinion personnelle), et des structures

LA M.E. - LE TRAITEMENT PEDAGOGIQUE DU TEXTE

complexes ("El turista francés sólo chapurrea español, mientras que...") difficiles à obtenir spontanément avec des débutants dans une réponse à une question. Cette technique des amorces de commentaire est utilisée par LENGUA Y VIDA 1 et 2 et LA PRATIQUE DE L'ESPAGNOL EN SECONDE aussi pour le commentaire des photographies. Si la technique des amorces peut sembler moins directive que la suivante, celle des questions, en fait, très souvent, on constate que l'amorce non seulement suggère mais impose l'interprétation du texte et même les réactions personnelles:

"Es inaudita la lógica según la cual...

Parece extremado el cuidado...

¡Qué primitiva brutalidad...!

(LA PALABRA VIVA 3, pp. 190 et 191)

2. Les questions du professeur constituent la seconde technique utilisée pour solliciter et orienter l'expression orale des élèves sur le texte étudié. L'analyse des questions proposées aussi bien dans les manuels que dans les dossiers du maître nous a permis d'en dégager la typologie suivante, établie en fonction de l'activité demandée aux élèves dans la réponse:

2.1. QUESTIONS DE REPRISE. Ce sont les questions du professeur qui visent à faire reprendre une partie du texte par les élèves:

Texte: "Por las tardes pasea la gente; se instala en las terrazas, mira el río de coches, habla de toros, de fútbol, de espectáculos"

Questions: ¿Cuándo pasea la gente? ¿Dónde se instala? ¿Qué clase de espectáculo mira? (PUEBLO 1, pp. 22 et 23).

Le danger de ce genre de questions visant à la reprise textuelle du texte (la répétition, la relecture), et que PUEBLO 1 utilise systématiquement, avait déjà été signalé en son temps par GODART:

"C'est d'abord un fait d'expérience quotidienne que certains élèves peuvent fort bien répondre à une question, sans l'avoir clairement comprise. Avec un peu d'habitude, les plus habiles réussissent à recombinaison les termes de notre question, et la réponse part comme par une sorte de réaction mécanique, sans que nous puissions nous rendre compte si nous avons été réellement compris. Pour empêcher cet automatisme, il ne faut poser que des questions telles qu'il soit impossible à l'élève d'y répondre, s'il ne comprend pas le sens de tous les mots" (1903, p. 481).

Plus intéressantes du point de vue de l'entraînement linguistique des élèves et de l'explication littérale du texte au niveau de la

LA M.E. - LE TRAITEMENT PEDAGOGIQUE DU TEXTE

phrase, sont les questions de reprise suscitant des réponses sous forme de paraphrases, et où interviennent par rapport au texte

a. soit des variations morphologiques:

Texte: "Los clientes de Antonio descansan, fuman, leen"

Question: "Cómo pasan el rato los clientes de Antonio?"

Réponse attendue: "Pasan el rato descansando, fumando, leyendo."
(PUEBLO 1, pp. 94 et 95)

Texte: "Ya lo saben. Cuando necesiten ustedes agua, vuelvan por aquí".

Question: "¿Qué nos aconseja?"

Réponse attendue: "Nos aconseja volver por aquí cuando necesitemos agua"
(PUEBLO 1, pp. 136 et 137)

b. soit des variations lexicales et/ou syntaxiques:

Texte: "Bajan algunos viajeros, se despiden otros"

Question: "¿Quién se despide?"

Réponse attendue: "Se despiden algunos viajeros"
(PUEBLO 1, pp. 54 et 55)

Texte: "Gesticula el chófer. -Vamos, señores, que es tarde."

Question: "¿Por qué se impacienta el chófer?"

Réponse attendue: "Se impacienta porque es tarde."
(PUEBLO 1, pp. 94 et 95)

Texte: "Pasó bastante rato. El sin moverse y yo detrás de los cristales."

Question: "¿Qué hacía la víctima?" (i.e. el narrador)

Réponse attendue: "Lo miraba detrás de los cristales."

Toutes les questions du genre "¿Qué significa... qué quiere decir... (tal frase)?" sont en réalité des demandes de paraphrase (explicative). Dans la M.E. comme dans la M.D., la paraphrase constitue en effet le principal procédé intuitif d'explication au niveau de la phrase.

2.2. QUESTIONS D'ANALYSE. Après le niveau lexical et phrasique, c'est le niveau transphrastique qui est visé par les questions d'analyse, qui cherchent à faire "expliquer" le texte par une mise en relation d'éléments épars. Si la forme linguistique des réponses des élèves n'est pas prévisible, leur contenu par contre est déjà connu du professeur. Voici quelques exemples de questions d'analyse proposées par les auteurs de POR EL MUNDO HISPANICO 5:

-Adviértase la estructura del texto. (p. 40)

-Examínese el léxico; el carácter de las comparaciones. (p. 45)

-¿Cómo se manifiesta la sensibilidad del escritor en el primer párrafo? (p. 22)

-¿Cuáles son los elementos que dan un carácter cómico al texto? (p. 21)

LA M.E. - LE TRAITEMENT PEDAGOGIQUE DU TEXTE

L'influence du modèle d'explication littéraire "traditionnelle" sur la M.E. se remarque dans la fréquence des questions d'analyse portant sur les relations forme/fond. On les trouve même dans les manuels de premier cycle. En voici quelques exemples, tirés du Guide pédagogique de LA PALABRA VIVA 1:

- ¿Qué nos sugiere su letanía caer, caer, caer? (p. 46)
- ¿Es que llevan delante los lagartos? Tratemos de explicar lógicamente la metáfora. (p. 42)
- ¿Por qué están todos los verbos en primera persona del plural? ¿Qué expresa así? (unanimismo) (p. 64)

2.3. QUESTIONS D'INTERPRETATION. Elles cherchent à faire mettre le texte en relation avec le "hors-texte", et provoquent donc un mouvement de réflexion vers l'extérieur du texte. Mais alors que le texte est unique, définitif et fermé sur lui-même, la réalité extra-textuelle est multiple, fluctuante et ouverte. Cette réalité extra-textuelle (désormais "R.E.T.") peut être à la fois:

R.E.T. 1: la réalité qui a influé sur la rédaction: l'auteur avec sa personnalité et sa biographie, les sources, les influences, la période historique où l'oeuvre s'est inscrite...

R.E.T. 2: la réalité dont le texte est un témoignage: la société de l'époque telle qu'il la décrit, les références historiques...

R.E.T. 3: la réalité fictive créée par le texte et l'oeuvre dont il a été tiré: les personnages, la fiction narrative...

R.E.T. 4: la réalité à l'intérieur de laquelle a lieu la lecture du texte: le lecteur avec sa personnalité, son expérience, ses préoccupations, sa culture, ses attentes...

De sorte que les questions d'interprétation peuvent elles-mêmes être interprétées par les élèves de différentes manières selon la réalité extra-textuelle qu'ils vont prendre comme base.

Prenons l'exemple d'un texte de Martín Ferrer intitulé "Los de la piqueta"⁽¹⁾. Les questions d'analyse ont déjà permis de faire apparaître la tension croissante entre la police et les expulsés: les

(1) On se reportera à ce texte que nous reproduisons en ANNEXE 12, pp. 645-646.

LA M.E. - LE TRAITEMENT PEDAGOGIQUE DU TEXTE

deux fils regardent de temps en temps le père, attendant qu'il prenne une décision. Mais celui-ci, "el rostro desencajado", laissera détruire sa baraque sans tenter de s'opposer. La question du professeur "¿Por qué reacciona así el padre?" peut signifier à la fois, selon la réalité extra-textuelle qu'on lui donne comme référence:

R.E.T. 1: ¿Por qué reacciona así un español de la época franquista?

R.E.T. 2: ¿Por qué quiso el autor que reaccionara así?

R.E.T. 3: ¿Por qué no podía sino reaccionar así ese personaje?

R.E.T. 4: ¿Por qué piensa usted que reacciona así?

D'où la grande variété des réponses possibles:

R.E.T. 1: Porque en la España franquista, los pobres no tienen recurso frente al autoritarismo brutal del estado.

R.E.T. 2: Porque el autor quiere mostrar la situación precaria en la que viven esos pobres -o su impotencia frente a la Ley ciega e inhumana.

R.E.T. 3: Porque el padre sabe que no le serviría para nada rebelarse, o: porque teme por la seguridad de su mujer y de sus hijos.

R.E.T. 4: Porque hay que respetar la ley, aunque sea injusta (réponse possible parmi de nombreuses autres, bien sûr...).

Pour cette raison, les questions d'interprétation proposées dans les manuels ou les dossiers pédagogiques orientent souvent les élèves vers une réalité extra-textuelle déterminée. Ainsi, dans POR EL MUNDO HISPANICO 5 :

-¿No entraña el poema un alcance social? Trate Ud de definirlo.

-Estúdiese el contenido de la réplica de Pascual desde el punto de vista económico y social. (pp. 40 et 50)

-Trate Ud de mostrar en qué [esta figura del alcalde] es representativa de la llamada "dictablanda". (p. 14)

Parfois, c'est la question elle-même qui propose l'interprétation, le travail de l'élève se limitant alors au repérage de la partie du texte correspondante:

-¿No hay en el texto una frase reveladora del atraso cultural que sufría España por aquellos tiempos? (SIGLO VEINTE, p. 8)

-¿En qué se notan los síntomas de la vejez? (PUEBLO 2, p. 19)

Les questions d'interprétation sont intéressantes d'un point de vue pédagogique, parce que:

LA M.E. - LE TRAITEMENT PEDAGOGIQUE DU TEXTE

-elles permettent des réponses multiples, et ainsi une meilleure participation de la classe;

-elles permettent des réponses divergentes et même contradictoires, que le professeur peut exploiter pour demander des explications, des éclaircissements, des justifications, susciter une discussion entre les élèves eux-mêmes;

-elles orientent la réflexion des élèves sur la richesse culturelle du texte, tout en suscitant de leur part, comme nous venons de le voir, un maximum de productions linguistiques. Ces questions d'interprétation se situent donc à la charnière même entre l'objectif linguistique et l'objectif culturel: "parler comme un espagnol", puisque tel est le but qui est fixé aux élèves, n'est-ce pas d'ailleurs, sinon penser comme un espagnol, ce qui serait acculturation, du moins avoir constamment à l'esprit comment penserait un espagnol? C'est ainsi que nous trouvons dans le Dossier du maître de LA PALABRA VIVA 1, après la question proposée: "¿Cómo interpretaba el silencio obstinado de la madre?", l'indication des réponses possibles suivantes: "impotencia para responder... falta de argumentos... intento desesperado para que la compadezcan... angustia frente al porvenir..." (p. 60).

2.4. QUESTIONS D'OPINION. Alors que les questions d'interprétation visaient à ce que l'élève s'arrache peu à peu à son ethnocentrisme naturel et devienne capable de comprendre une culture "de l'intérieur", les questions d'opinion s'adressent directement à la subjectivité ou à l'imagination des élèves, afin qu'ils donnent, de l'intérieur de leur propre culture et en fonction de leurs propres expériences et de leur propre personnalité, une réaction, une impression, une supposition, un jugement personnels. Voici quelques exemples de questions d'opinion proposées dans le Guide pédagogique de LA PALABRA VIVA 1:

- ¿Qué opinaba de la educación de sus hijos? (p. 36)
- ¿Qué pensaba de la suerte de la madre? (id.)
- ¿Qué podemos imaginar de su vida? (p. 62)
- Tratad de decir lo que les pasa en todo el final. (p. 68)

LA M.E. - LE TRAITEMENT PEDAGOGIQUE DES TEXTES

C'est dans le va-et-vient constant, au cours de l'explication du texte, entre l'interprétation et l'opinion, que réside le mécanisme formatif de la M.E. et l'articulation entre l'objectif culturel et l'objectif éducatif: pour s'enrichir soi-même, il faut en effet comprendre l'Autre tout en prenant conscience de sa propre différence.

2.5. QUESTIONS DE TRANSPOSITION. Ce sont les questions qui visent à faire transposer, développer et discuter un thème du texte à l'intérieur de la réalité qui est celle de l'élève. En voici quelques unes que propose le Guide pédagogique de LA PALABRA VIVA 1:

- Si os dieran un animal familiar, ¿qué dirías? ¿qué pensarías? ¿qué harías? (p. 41)
- ¿Quién de vosotros tiene un perro? ¿Cómo es? Etc. (p. 43)
- ¿No os recuerda esta canción algunas escenas parecidas en Francia? (p. 54)
- ¿De qué solemos discutir los franceses en el "Café de la Estación"? (id.)

Les questions d'opinion et de transposition font passer progressivement les élèves de l'explication de texte à la conversation libre. C'est d'ailleurs sous une rubrique intitulée "conversation" que le Guide pédagogique de LA PALABRA VIVA 1 les regroupe.

Le sens de la transposition peut être inversé et s'effectuer de la réalité de l'élève vers le texte, lorsqu'on lui demande par exemple comment il aurait personnellement réagi dans la situation de l'un des personnages:

- Imaginad que Enrique es vuestro papá. ¿Qué vais a pedirle? (id., p. 39)
- Si Ud tuviera una casa arrimada a un trozo de tierra, ¿le gustaría abandonar la ciudad y volver a la vida del campo? ¿Por qué? (LENGUA Y VIDA 3, p. 110)

L'ordre dans lequel sont présentés ici les différents types de questions n'est bien sûr respecté ni dans les propositions des manuels ou des guides méthodologiques, ni dans la pratique des professeurs. Il n'est cependant pas arbitraire, dans la mesure où il nous semble correspondre, en ce qui concerne l'explication du texte, à une démarche qui va de la forme vers le fond, à un éloignement progressif de

LA M.E. - LE TRAITEMENT PEDAGOGIQUE DU TEXTE

la lettre du texte, à un glissement du point de vue de l'auteur à celui du lecteur, et, en ce qui concerne l'apprentissage linguistique, à une "ouverture" de plus en plus large des questions, permettant des réponses de plus en plus variées et divergentes. Les activités de réponse des élèves se déroulent en réalité sur un axe continu que l'on pourrait représenter ainsi:

=== REPRISE === ANALYSE === INTERPRETATION === OPINION === TRANSPOSITION ==>

Sur cet axe, les différents types de questions posent des bornes nécessaires à l'analyse et à la pratique pédagogique, mais forcément arbitraires dans leur précision: on peut toujours trouver des questions à cheval entre deux types puisque, en réalité, leur définition dépend des réponses des élèves, lesquelles peuvent se situer sur cet axe REPRISE → TRANSPOSITION à des points éloignés l'une de l'autre. A une question telle que "¿Qué opináis de la vida de los campesinos?" (LA PALABRA VIVA 1, Guide pédagogique, p. 100), les élèves peuvent réagir par une activité d'analyse et d'interprétation, s'ils se contentent de relever dans le texte les éléments leur permettant de se faire une opinion conforme à celle de l'auteur, ou par une activité d'opinion voire de transposition s'ils développent leurs réponses à partir de leur propre expérience personnelle. S'adressant à la sensibilité des lecteurs, par définition ambigu et ouvert aux lectures plurielles, le texte littéraire, et c'est avec son contenu culturel ce qui constitue les raisons de son succès pédagogique en milieu scolaire, permet de susciter en classe des activités intellectuelles et des prises de parole variées et motivées.

La répartition entre les différents types de questions proposées varie d'un manuel à l'autre de premier cycle, suivant les objectifs prioritaires et les principes pédagogiques des auteurs. PUEBLO 1 et 2, par exemple, mettent l'accent sur une acquisition linguistique contrôlée en permanence par le professeur, et privilégie donc les

LA M.E. - LE TRAITEMENT PEDAGOGIQUE DU TEXTE

questions de reprise (1). LENGUA Y VIDA 1 et 2, au contraire, parient sur la spontanéité et la sensibilité de l'élève, et privilégient les questions d'opinion et de transposition (2). A l'intérieur d'une même série de manuels couvrant l'ensemble des années d'apprentissage, on remarque aussi une nette évolution entre le manuel de première année et celui de dernière année: au fur et à mesure que l'on accorde à l'acquisition des connaissances culturelles une importance plus grande par rapport à la consolidation et à la poursuite de l'apprentissage linguistique, ce sont les questions d'analyse et d'interprétation qui prennent le pas sur les autres jusqu'à les éliminer parfois totalement. Voici à titre d'illustration un tableau comparatif du pourcentage des différents types de questions proposées dans PUEBLO 1, LENGUA Y VIDA 1 et SIGLO VEINTE (classes terminales), manuels qui nous paraissent représenter les types les plus extrêmes tant en ce qui concerne, pour les deux premiers, les deux grandes orientations possibles en premier cycle, qu'en ce qui concerne, pour le troisième, la tendance générale dans le second cycle.

TYPES DE QUESTIONS	PUEBLO 1	LENGUA Y VIDA 1	SIGLO VEINTE
Reprise	85%	25%	0%
Analyse et/ou interprétation	15%	20%	95%
Opinion et/ou transposition	0%	55%	5%

(1) A tel point que les relectures partielles des élèves en réponse à ces questions pouvaient être utilisées, par certains professeurs, comme procédé de "descente" du texte. Nous pensons pour notre part que le procédé le plus naturel est la relecture par le professeur -ou par un élève à la demande de celui-ci- de parties du texte présentant une certaine unité thématique et pouvant par là même faire l'objet d'une série de questions de commentaire articulées entre elles.

(2) Les auteurs de LENGUA Y VIDA 1 précisent d'ailleurs dans le Dossier pédagogique qu'"il ne s'agit pas de reprendre le texte phrase par phrase, mais d'utiliser les situations qu'il propose" (p. 14).

LA M.E. - LE TRAITEMENT PEDAGOGIQUE DU TEXTE

Les chiffres ci-dessus n'ont qu'une valeur indicative, le libellé des questions étant souvent assez vague pour laisser place à des réponses de types différents. Il est par exemple assez difficile de savoir si l'auteur d'un manuel, lorsqu'il écrit: "Cométese...", attend une analyse, une interprétation ou une opinion. Ces pourcentages sont malgré tout si contrastés qu'ils restent à notre avis significatifs même si l'on tient compte d'une importante marge d'imprécision éventuelle.

4.2.2.3. TEXTE ET UNITE DIDACTIQUE

Les Instructions générales de 1950 (INST. 1950) marquent une nouvelle date importante dans l'évolution de la M.E., dans la mesure où elles vont fixer avec rigueur les différentes phases de l'explication de texte à réaliser dans l'espace de temps (une heure) attribué uniformément aux leçons. C'est le "schéma de classe", dont la présentation occupe la plus grande partie de ces Instructions, et qui pose pour la première fois explicitement l'équivalence entre l'unité didactique et l'explication d'un texte: d'où le minutage précis des différentes phases, qui ajoute encore à la rigueur -à la rigidité- diront bientôt certains- des consignes. Ce schéma de classe est le suivant:

1. Contrôle de la leçon antérieure. Il s'agit d'une "interrogation (tous livres fermés) sur le texte précédemment expliqué. /.../ On la conduira de telle manière que la série des réponses obtenues rende compte des données du texte dans leur ordre de présentation" (p. 30). Ce contrôle ne devra pas durer plus de dix minutes.

2. Révision systématique du vocabulaire et des notions de base des deux premières années, à réaliser chaque année à partir de la troisième année (durée: jusqu'à quinze minutes). "Cette révision se fera à l'aide de tableaux muraux ou de tous autres documents appropriés. /.../ Dans la mesure du possible, on la rattachera à la lecture expliquée du jour" (id.).

LA M.E. - TEXTE ET UNITE DIDACTIQUE

3. Présentation et réemploi du vocabulaire nouveau : "Il y a grand avantage, avant d'aborder un texte nouveau, à indiquer, tous livres fermés, les éléments verbaux indispensables à sa compréhension" (p. 31). Le contrôle de l'assimilation de ce vocabulaire nouveau "se fera au moyen de questions, qui conduiront l'élève à remployer pertinemment, dans des propositions, simples et complètes, les termes expliqués" (p. 32).

4. Lecture par le maître, livres ouverts ou fermés selon le degré de difficulté du texte.

5. Commentaire du texte, qui se fait "par voie de questions et de réponses uniquement dans la langue étrangère. Il comprendra non seulement la solution des difficultés littérales définies plus haut, mais aussi la formulation successive des faits, puis des idées du texte, enfin celle des souvenirs et des réactions qu'il suscite sur les plans humain, moral ou littéraire" (id.).

6. Lecture par les élèves.

7. Traduction en français: "La traduction ne devra survenir qu'une fois effectivement vérifiée au cours de l'entretien en langue étrangère l'assimilation exacte du contenu, pour pouvoir se concentrer sur la justesse de l'expression française" (p. 33).

8. Remarques grammaticales, "faites en français et suivies d'applications immédiates- qui ne se seront pas révélées indispensables à l'intelligence du texte" (id.).

9. Copie par les élèves des phrases écrites au tableau.

10. "Les dernières minutes seront consacrées à l'indication des tâches et à la définition des problèmes qu'elles posent" (id.).

La grande nouveauté de ces INST. 1950 est que pour la première fois est présenté à partir du texte un modèle de classe qui se veut complet, précis, cohérent, et donc reproductible à volonté. Le risque, auquel beaucoup de professeurs n'échappèrent pas si l'on en croit les INST. 1969 elles-mêmes, était de provoquer chez eux une pratique rigide et stéréotypée. Les INST. 1950 visaient surtout, bien qu'elles ne le précisent pas, l'enseignement dans le premier cycle; leur manque de souplesse et l'importance accordée aux activités d'enseigne-

LA M.E. - TEXTE ET UNITE DIDACTIQUE

ment/apprentissage isolées du commentaire du texte les rendaient particulièrement inadaptées à l'enseignement dans le second cycle. Il faudra cependant attendre 19 ans, jusqu'en 1969, pour que de nouvelles Instructions générales y apportent, selon un bel euphémisme, "quelques retouches inspirées par l'expérience" (INST. 1969, p. 41).

Quelques années auparavant avaient été publiées, en 1964, des "Instructions pédagogiques pour l'enseignement de l'espagnol dans les collèges d'enseignement général", qui présentaient cette originalité d'illustrer leur propos par un texte de sept lignes de Pío Baroja (1), dont elles étudient l'exploitation pédagogique du point de vue de l'explication préalable du vocabulaire. Or il se trouve que ces INST. 1964 -toujours en vigueur-, tombent sous le coup des mêmes critiques que celles formulées explicitement par celles de 1969 contre celles de 1950:

1. "La pratique qui consiste à diviser un texte d'une certaine longueur en passages très courts (5 ou 6 lignes parfois) qui ne présentent pas d'intérêt propre, ainsi isolés de l'ensemble du morceau, rend parfois cet exercice artificiel et ennuyeux. Cette façon de procéder risque de décourager les élèves au lieu de susciter leur intérêt, et ne permet pas d'animer un entretien un peu substantiel" (INST. 1969, p.41). On pourra se rendre compte, en lisant ci-dessous le texte de Pío Baroja cité par les INST. 1964, qu'il est bien de ceux que déconseillent les INST. 1969...:

La abuela rosa

La abuela rosa, madre del doctor, era una viejecita muy simpática y muy rara. Habitaba en el piso alto de un caserón grande y viejo de la calle de Segovia y vivía completamente aislada y sola. En su casa reinaba el más absoluto desorden y en medio de aquel desorden se encontraba ella a gusto. Sus dos ocupaciones predilectas eran leer y hacer trabajos de aguja; continuamente tenía a sus pies un cestillo de mimbre lleno de lanas de colores con que solía tejer talmas y toquillas para su nieta. (p. 55)

(1) Ce texte, tiré de La dama errante, avait déjà été sélectionné par les auteurs de VIDA HISPANICA (1959, p. 37).

LA M.E. - TEXTE ET UNITE DIDACTIQUE

2. "Insistance excessive sur la présentation, tous livres fermés, du vocabulaire nouveau" (INST. 1969, p. 41). Les INST. 1964 font certes la différence entre vocabulaire actif et vocabulaire passif (1) et limitent à 7 ou 8 les mots ou expressions nouvelles à présenter "le plus sôbrement et le plus rapidement possible" (p.53), et ne tombent donc pas sous le coup de cette critique adressée à "certains maîtres[qui] interprétant les instructions [de 1950] de manière trop littérale (sic! nous soulignons...), se croient tenus d'accorder la même importance à tous les éléments du langage sans distinction, et de les faire tous réemployer dans des exemples" (INST. 1969, p. 41). Mais elles intègrent cette présentation préalable du vocabulaire nouveau dans un "exercice de langage" sur le thème même du texte: "L'exercice de langage consiste à créer, en collaboration avec les élèves, le personnage de la grand-mère évoqué par Pío Baroja. /.../ Les élèves trouveront [ensuite dans le texte], sous une forme plus parfaite, ce qu'ils ont créé sous la direction du maître" (INST. 1964, p. 55).

On imagine aisément les problèmes pratiques que pouvaient poser l'élaboration d'un tel exercice pour certains types de textes, et son côté extrêmement artificiel. La méthodologie préconisée par l'Inspection générale d'espagnol a certes évolué depuis ces INST. 1964. Mais elles sont toujours en vigueur (2), bien que certaines allusions dans des Instructions plus récentes, les guides pédagogiques de manuels plus récemment publiés avec la collaboration d'inspecteurs généraux (ceux de LENGUA Y VIDA et LA PALABRA VIVA par ex.)

(1) Encore que leur choix soit parfois tellement discutable que de toute évidence il ne s'est appuyé sur aucune étude scientifique. Elles versent ainsi, à propos du texte de Pío Baroja, aislada dans le vocabulaire passif, et toquilla dans le vocabulaire actif!

(2) Elles ont été à nouveau publiées en 1978 par le M.E.N. et le C.N.D.P. avec d'autres toujours en vigueur, comme celles de 1950 et de 1969. Ce recueil regroupe ainsi des consignes parfois contradictoires, si l'on se donne la peine de le lire attentivement. On finit par se demander si l'Inspection générale ne préfère pas encore l'incohérence à l'auto-critique...

LA M.E. - TEXTE ET UNITE DIDACTIQUE

et les comptes-rendus de certaines conférences pédagogiques montrent à l'évidence que ces Instructions sont dépassées sur beaucoup de points. Actuellement par exemple l'Inspection générale d'espagnol déconseille de développer, au cours de la présentation, le thème du texte, afin de ne pas en "déflorer" l'intérêt, ce qui revient à critiquer implicitement le "jeu de création" recommandé par les INST. 1964. Elle conseille aussi maintenant un travail en compréhension globale comparable à celui que préconisait GODART pour la "lecture directe" (voir chap. 2.3.7.3., pp. 192-194) (1). La présentation/réemploi du vocabulaire nouveau préalable à la première lecture du texte n'est maintenue que pour les "mots-clés", c'est-à-dire pour ceux dont la connaissance est nécessaire à la compréhension globale du texte, et/ou qui pourront être réemployés dès la phase de reconstitution.

Comme pour les structures grammaticales, on préfère actuellement, pour le reste du vocabulaire, même actif, une explication en cours de commentaire s'appuyant sur le contexte fourni par le texte lui-même (2), et des réemplois en seule situation de commentaire. Enfin et surtout, une prise de conscience s'est apparemment effectuée au sein de l'Inspection générale sur les dangers que présentent les directives trop détaillées et rigides, et l'avantage qu'il y a à se contenter, au niveau des Instructions "générales" (précisément), d'indiquer,

(1) Tout en recommandant cette technique, l'Inspection générale d'espagnol se montre très soucieuse de limiter des dérapages possibles: elle insiste sur l'aspect provisoire de la compréhension ainsi obtenue: "A la phase de compréhension globale d'un document, doit toujours succéder l'étude, précise et rigoureuse, de ses différents aspects, afin qu'on puisse en dégager le sens, et se rendre compte de la façon dont il est organisé. Ceci est valable aussi bien pour un texte que pour une image ou tout autre document sonore" (ARR. 1981, p. 14). Et elle insiste aussi sur l'aspect nécessairement très limité de la compréhension ainsi obtenue: "On perdrait du temps et on enlèverait au travail sur le texte toute efficacité si on prolongeait ce premier temps, car seuls quelques élèves sont capables de réagir après une seule audition, et les réactions sont forcément subjectives et assez approximatives" (MUÑOZ 1981, p. 66).

(2) Autre retour aux intuitions de GODART (voir note 1, p. 189).

LA M.E. - TEXTE ET UNITE DIDACTIQUE

comme le font les INST. 1969 (p. 39), "les objectifs à atteindre et les grandes orientations méthodologiques qui en découlent" (1). La souplesse dans l'application des techniques, l'adaptation aux besoins et aux intérêts de la classe et même, de la part du professeur, à sa personnalité propre, sont devenus un leitmotiv de l'Inspection générale d'espagnol, comme de l'Inspection générale des langues vivantes:

"Une volonté de constante évolution étant aussi nécessaire à la pédagogie qu'à toute autre technique, ces remarques [précédentes] engagent seulement [les professeurs] à ne pas se contenter d'appliquer des recettes apprises, à ne jamais perdre de vue la finalité éducative de notre enseignement et la nécessité d'y intéresser les élèves, à ne pas se priver enfin des satisfactions que peuvent leur procurer l'initiative et l'affirmation de leurs dons personnels" (INST. 1969, p. 42).

On ne peut que se réjouir de ce libéralisme, même si l'on reste conscient de ses limites (voir en particulier chap. 4.3.5., pp. 613-614).

(1) Autre avantage, non négligeable: la possibilité de masquer ainsi des divergences internes...

CHAPITRE 4.2.3.

L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE

L'enseignement grammatical est conçu dans la M.E. d'espagnol actuelle sur la base de la technique directe de la grammaire inductive (voir chap. 2.3.2., pp. 145-150). Il faut, rappellent les PROG. 1981, que le professeur "incite désormais ses élèves à une réflexion sur les faits de langue qu'ils rencontrent ou qu'ils utilisent, tant à l'oral qu'à l'écrit" (p. 26).

C'est la spécificité première de la M.E. d'espagnol, à savoir l'utilisation immédiate des textes littéraires comme supports didactiques, qui détermine les caractéristiques concrètes de l'enseignement de la langue dans ses manuels. A la différence des textes fabriqués des M.A.O. et des M.A.V., qui peuvent être de ce point de vue parfaitement calibrés, les textes littéraires n'ont pas été écrits en fonction d'une gradation grammaticale déterminée à ~~partir~~ des contraintes propres à l'enseignement d'une langue étrangère. Le problème de leur choix se pose donc d'une manière cruciale, tout au moins pour les deux premières années d'apprentissage, et les INST. 1966 le soulignent justement: "La difficulté des textes devra être très attentivement graduée de classe en classe" (p. 38). Certaines préfaces de manuels font d'ailleurs du soin de cette sélection un ar-

LA M.E. - L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE

gument promotionnel: les textes de PUEBLO 1 ont été "ordonnés suivant une progression grammaticale rigoureuse" (préface, p. 6), et les auteurs de LENGUA Y VIDA 2 précisent que "les nombreux poèmes qui figurent dans les premières pages sont là de propos délibéré. Leurs difficultés de forme et de fond sont soigneusement graduées" (Dossier du maître, p. 7). Mais si les dialogues fabriqués des M.A.V. devaient eux-mêmes "tricher" avec une progression grammaticale stricte, pour conserver un minimum de vraisemblance et de naturel aux dialogues, on se doute à quel point l'entreprise de gradation est malaisée avec des textes littéraires. Le premier texte du manuel pour débutants LENGUA Y VIDA 1 commence par ces mots: "Quisiera ser tan alto como...", et le premier texte de LENGUA Y VIDA 2, dont les auteurs affirmaient, comme nous venons de le voir, avoir soigneusement gradué les difficultés, est un poème de Machado qui contient le tercet suivant:

"Aunque sólo de Dios temores sabe,
porque el vitando hervor no le apasione,
del mundanoplacer perecedero..." (p. 5)

Quant au premier texte d'étude de VIDA HISPANICA 1, il commence par ces lignes:

"Al primer golpe de vista que recibí con el agradable exterior de la escuela, se rebajó notablemente el pavor con que había entrado, y me serené del todo cuando ví pintada la alegría en los semblantes de los niños de quienes iba a ser compañero" (p. 6).

Mis en présence d'un tel texte pour son premier contact avec la langue espagnole, on peut douter que notre bon élève puisse conserver sa nouvelle et fragile sérénité!...

Ce sont là, bien entendu, des cas extrêmes et presque caricaturaux, mais même les manuels qui cherchent à graduer plus sérieusement leurs textes sont obligés d'adopter malgré tout, dans les premières leçons, une progression grammaticale extrêmement rapide. Dès la fin de la troisième leçon de SOL Y SOMBRA 4è, après l'étude de trois textes courts, ont été présentées, pour ne parler que de la morphologie verbale, les conjugaisons à l'indicatif présent des verbes irréguliers ser, estar, tener, des verbes réguliers des trois groupes (-ar; -er; -ir), et du verbe réfléchi llamarse. Certains au-

LA M.E. - L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE

teurs de manuels privilégient dans les premières leçons les poèmes, qui présentent souvent une syntaxe très simple. Mais il apparaît souvent des écarts avec la langue parlée, tant au niveau du lexique, comme dans ce poème de A. Machado proposé comme deuxième texte d'étude par POR EL MUNDO HISPANICO 1 (p. 22):

"La sierra de violeta
y en el poniente el azafrán del cielo,
el tajo sobre el río, el sempiterno
rodar del agua entre las hondas peñas..."

qu'au niveau des constructions syntaxiques, comme dans ce poème de J. Moreno Vila, qui apparaît à la deuxième leçon de LENGUA Y VIDA 1:

"Gris y morado
es mi verde olivar;
blanca mi casa y
azul mi mar."

On peut aussi noter dans ces deux poèmes que les enjambements rompent le rythme normal de la phrase espagnole.

Aussi, prudemment, certains auteurs de manuels insistent-ils sur la "souplesse" de la progression qu'ils proposent, à charge aux professeurs de la moduler suivant les progrès et les difficultés des élèves, en choisissant eux-mêmes parmi les textes du manuel ceux qu'ils feront étudier, leur ordre, leur mode et leur durée d'étude:

"La progression grammaticale, très souple, n'impose aucun ordre rigoureux" (LA PALABRA VIVA 1, p. 19); "La progression très souple adoptée, la révision permanente dont les notions fondamentales font l'objet, la richesse et la diversité de la matière permettent au professeur de ne retenir d'une leçon que les éléments susceptibles d'intéresser les élèves" (LA PRATIQUE DE L'ESPAGNOL EN SECONDE, préface, p. 9).

C'est d'ailleurs une tendance actuelle des Instructions officielles que de mettre l'accent sur la nécessaire adaptation de la progression grammaticale aux connaissances et aux progrès des élèves. Ainsi le PROG. 1981, qui fixe le "programme linguistique" du second cycle en espagnol, précise-t-il que:

"c'est au professeur qu'il appartient d'abord de choisir parmi ces données linguistiques celles qu'il juge indispensables pour la communication orale, et celles qui, relevant plutôt de la langue écrite, devront être reconnues dans les textes et figurer

LA M.E. - L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE

dans les travaux écrits des élèves (1).

C'est à lui également qu'il appartient d'adapter ces données pour qu'elles répondent aux besoins réels des élèves de chacune des classes où il enseigne, en tenant compte de leur formation et de leur acquis antérieur" (p. 25).

Une partie importante des caractéristiques de la M.E. d'espagnol correspond aux différentes solutions apportées à ce problème de la gradation grammaticale:

1. Proposer pour chaque leçon plusieurs textes très courts (SOL Y SOMBRA 4è, POR EL MUNDO HISPANICO 1, le premier tiers de LENGUA Y VIDA 1, par ex.): il est ainsi plus facile de sélectionner dans les oeuvres littéraires des passages présentant un contenu grammatical plus simple et plus réduit. Mais le problème est alors de trouver des textes présentant néanmoins un contenu thématique suffisamment riche et intéressant pour servir de support à la conversation. Il ne semble pas que les auteurs de manuels y parviennent toujours, comme on en jugera sur le texte suivant, proposé par les auteurs de SOL Y SOMBRA 4è à la leçon 42 (p. 91):

Buenos Aires

Seis millones de argentinos, españoles, italianos, vascos, alemanes, húngaros, rusos, polacos, yugoslavos, checos, sirios, libaneses, lituanos, griegos, ucranianos.

Oh, Babilonia. La ciudad gallega más grande del mundo. La ciudad italiana más grande del mundo, etcétera. Mas pizzerías que en Nápoles y Roma juntas...

E. Sabato, Sobre héroes y tumbas.

2. Organiser, puisque le contenu grammatical introduit dans les

(1) De deux choses l'une: ou l'Inspection générale d'espagnol n'est pas en mesure de proposer elle-même cette répartition du matériel grammatical entre niveaux de langue parlé et écrit, et, dans ce cas, il y a quelque légèreté à se décharger ainsi sur les professeurs de leur propre responsabilité en les chargeant d'effectuer chacun pour son propre compte et avec ses propres moyens un travail qui relève de la compétence de linguistes et pour lequel ils n'ont pas été formés, ou bien elle est en mesure de la publier, et elle devrait alors expliquer aussitôt pour quelles raisons (bien difficiles à imaginer...) elle se refuse à le faire, ne serait-ce qu'à titre indicatif, comme elle l'a fait pour le contenu des programmes lexicaux.

LA M.E. - L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE

premières leçons sera de toutes façons très important, une gradation non pas linéaire, mais "en spirale", qui permette de revenir constamment sur les nombreux problèmes déjà abordés précédemment mais trop rapidement pour qu'une assimilation définitive ait pu s'effectuer. Selon les INST. 1950, "aucune leçon ne devrait être étudiée avant que l'essentiel de toutes celles qui précèdent n'ait été méthodiquement inculqué, et sa possession vérifiée à maintes reprises" (p. 29). Mais dans la pratique de la M.E. d'espagnol, une telle consigne, malgré la prudence de sa formulation (elle ne parle que de l'"essentiel" des leçons antérieures, sans plus de précisions), est inapplicable. Comment expliquer, sinon, que les pages grammaticales de PUEBLO 3 et de LENGUA Y VIDA 3 reprennent, "pour l'essentiel", celles de PUEBLO 2 et de LENGUA Y VIDA 2? (1)

3. Alternier au départ textes littéraires, textes adaptés et textes fabriqués, comme dans LENGUA Y VIDA 1. Dans PUEBLO 1 (éd. 1965), qui se montre précisément très soucieux de la gradation grammaticale, la plupart des textes d'étude sont soit adaptés, soit fabriqués (bien que de facture très littéraire) (2).

4. Sélectionner dans les textes les points grammaticaux entrant dans le cadre de la gradation grammaticale du cours, qui feront donc l'objet d'une étude particulière en classe et vers lesquels sera orienté le réemploi, et se contenter pour les autres d'une simple explication sémantique (au besoin par la traduction), sans explicitation ni exploitation. Dans les manuels où les auteurs n'ont pas fait eux-mêmes ce travail (LENGUA Y VIDA par ex.), il faut bien que le professeur le fasse lui-même, s'il veut donner à son enseignement un minimum d'efficacité.

Le problème des progressions lexicale et grammaticale est

(1) On se souvient que la M.D. s'était heurtée au même problème de la "déperdition" des acquisitions d'une classe à l'autre, et s'était retrouvée dans la nécessité de mener de front, dans le second cycle, l'enseignement de la civilisation étrangère et la révision des bases lexicales et grammaticales.

(2) Dans les éditions postérieures à celle de 1965, les textes authentiques littéraires se font progressivement plus nombreux.

LA M.E. - L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE

d'autant plus délicat à résoudre dans la M.E. d'espagnol qu'avec la progression linguistique, qui doit tenir compte à la fois des critères (souvent contradictoires) de fréquence et de simplicité, interfère ce que l'on pourrait appeler la "progression fonctionnelle": c'est-à-dire les priorités notionnelles en rapport avec la situation de début d'année scolaire (savoir se présenter, se situer dans le temps et dans l'espace, etc.), avec les nécessités de la communication en classe (comprendre les consignes, demander des explications, etc.). Il s'agit là d'un matériel linguistique important quantitativement, et dont la nécessité et l'urgence d'acquisition sont telles qu'on le retrouve à quelques détails près dans toutes les premières leçons des méthodes directes, audio-orales ou audio-visuelles (1). Or il est impossible de trouver pour les premières semaines d'apprentissage des textes littéraires suffisamment simples et introduisant néanmoins tout ce matériel. C'est sans doute la prise de conscience -bien tardive- de ce problème, qui a fait rajouter par les auteurs de LENGUA Y VIDA 1, dans les premières leçons de la dernière édition (1979), des textes fabriqués sur des situations de communication en classe. La M.E. renoue ainsi avec une tradition de la M.D. et des premières M.E.D., qui avait été abandonnée au début des années 1960 pour le "tout littéraire". La M.E. d'espagnol se trouve en outre devant la nécessité de fournir aux élèves le matériel linguistique nécessaire aux activités réalisées à partir de ses supports didactiques (commentaire des textes et des images). Nous avons déjà vu que le procédé utilisé par certains manuels ou guides pédagogiques était les amorces de réponse systématiquement fournies par le professeur (voir supra, p. 404). La volonté proclamée dans certains manuels de faire appel dès les débuts de l'apprentissage à la spontanéité et à la sensibilité de l'élève oblige en outre le professeur à lui fournir à la demande un lexique et des

(1) Nous présentons en ANNEXE 13 (pp. 647-648) un inventaire de ce matériel commun réalisé à partir de relevés effectués dans une quinzaine de manuels d'espagnol, de français et d'anglais langues étrangères.

LA M.E. - L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE

structures grammaticales d'autant plus abondants et complexes que dans le cas des textes les similitudes entre l'espagnol et le français permettent un développement beaucoup plus rapide de la compréhension que de l'expression, et que dans le cas du matériel visuel, cette compréhension n'est même limitée par aucun obstacle linguistique. D'où le reproche souvent fait à la M.E. d'espagnol, et auquel elle se montre maintenant sensible sans pour autant proposer des solutions concrètes, selon lequel elle tendrait à transformer le professeur en dictionnaire ambulant (1).

Les élèves de la M.E. d'espagnol sont donc mis dès les premières leçons au contact d'une multitude de faits de langue dont la gradation obéit à des rationalités différentes. Aucune "programmation" rigoureuse, malgré les déclarations intéressées des uns et des autres, n'est en réalité possible, et pour un partisan de l'enseignement programmé, un manuel éclectique relève de l'aimable bricolage. La M.E. s'est pourtant révélée être une méthode aussi efficace (ou pas plus inefficace) que les autres, non seulement parce qu'il est très positif à plusieurs points de vue de fournir très vite aux élèves le matériel dont ils ressentent le besoin -même s'il dépasse momentanément leur capacité d'assimilation-, mais aussi grâce aux similitudes -tant lexicales que morphologiques ou syntaxiques- entre l'espagnol et le français. Que l'on en juge par les trois textes proposés à la 5^e leçon de POR EL MUNDO HISPANICO 1 (p. 20):

- | | |
|-----------------|---------------------------|
| 1. Tierra seca, | (viento en el olivar, |
| tierra quieta, | viento en la sierra) |
| de noches | F. García Lorca, |
| inmensas. | <u>Poema de la Saeta.</u> |

(1) Lors de notre stage d'agrégation (1971-1972), nous nous souvenons qu'une bonne partie de nos préparations de classe consistait à réunir, en prévision des questions (parfois non innocentes...) des élèves, un important lexique thématique: au cours du commentaire d'une photo d'avion sur un aéroport, par exemple, les élèves étaient susceptibles de demander "como se dice en español..." un grand nombre de termes plus ou moins techniques, comme "carlingue", "fuselage", "train d'atterrissage", etc.

LA M.E. - L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE

2. Viejos olivos sedientos
bajo el claro sol del día,
olivares polvorientos
del campo de Andalucía
A. Machado
3. Agua verde, agua verde,
agua encantada del Júcar,
verde del pinar cercano...
G. Diego, Soria.

La signification, le rythme, le "style" (ordre des mots, absence de verbes, répétitions...) de ces trois poèmes sont directement accessibles non seulement à l'intelligence mais aussi à la sensibilité d'un francophone cultivé. La méthodologie de la M.E. d'espagnol s'est élaborée en partie -et c'est légitime- en fonction de la situation particulière de l'élève français abordant l'étude d'une langue latine, "soeur" de sa langue maternelle. Si les "faux amis" le trompent si aisément, c'est précisément parce qu'il se sentait en confiance, comme en famille, et du point de vue culturel aussi, ce qui rapproche les deux cultures, lorsqu'on les examine d'un point de vue extérieur à la culture occidentale, est immensément plus important que ce qui les sépare: c'est pour cette raison que les M.E. d'espagnol peuvent demander d'emblée aux élèves français d'analyser et d'interpréter les situations et les personnages mis en scène par les auteurs espagnols (1).

En ce qui concerne la présentation théorique des points de grammaire dans les différents manuels éclectiques d'espagnol, elle

(1) C'est aussi ce qui rend si difficile l'utilisation de ces manuels dans des pays de culture autochtone non occidentale, comme nous nous en rendons compte quotidiennement dans notre travail de formation des futurs professeurs ivoiriens d'espagnol. On souhaiterait que les inspecteurs généraux en mission à l'étranger ne l'oublient pas, et aient la sagesse, le courage et la modestie, au lieu d'asséner à leurs hôtes leurs certitudes méthodologiques forgées en France, de s'informer préalablement des contraintes institutionnelles et d'étudier sur le terrain les situations concrètes d'enseignement/apprentissage.

LA M.E. - L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE

est conçue sur la base de la grammaire dite "traditionnelle", c'est-à-dire qu'elle présente les éléments à la fois selon leur fonction (l'article, le démonstratif, le possessif...), leur morphologie (l'apocope, l'emploi du subjonctif, les diminutifs...), la notion qu'ils expriment (l'expression de l'heure, la condition, la négation, l'hypothèse, et...) et/ou leurs correspondances avec des éléments de la langue française (la traduction du "on" français, par ex.). La dernière édition de LENGUA Y VIDA 1 introduit cependant implicitement la notion d'"acte de parole" (voir chap. 4.3.2., pp. 543 et s.) Ainsi l'appendice grammatical regroupe-t-il une partie du matériel sous les deux rubriques suivantes:

1. Dans vos commentaires il vous est demandé de constater, d'apprécier, de juger.
2. Vous voulez insister, présenter. (p. 168)

Et dans chaque leçon est présenté, sous la rubrique "aplicaciones prácticas", un court dialogue sur des situations exigeant parfois l'utilisation d'un seul acte de parole:

- p. 75: Vous demandez son avis à quelqu'un
- Te apetece ir al río?
 - Qué te parece?
 - Tienes ganas de salir?

- p. 133: Vous exprimez 1) la surprise
- Estoy asombrado; nunca lo hubiera creído.
 - Imagínate lo que ha pasado.
- 2) l'admiration
- Estoy maravillado; no sé como decírselo a usted.
 - Figúrese lo que ha ocurrido.

Mais la timidité de l'introduction de cette notion renforce encore, par l'insuffisance du matériel présenté, l'un des problèmes qu'elle pose et qui est celui du choix, par les élèves, des formulations adaptées aux différentes situations de communication. Autre problème évident, le flou des catégories: on ne voit pas pourquoi mettre "imagínate lo que ha pasado" dans l'expression de la surprise, et "Figúrese lo que ha ocurrido" dans celle de l'admiration, alors que ces deux phrases peuvent être exactement équivalentes (1).

(1) Sur les problèmes posés par l'application de cette notion d'acte de parole en D.L.E., voir notre ANNEXE 23, pp. 662-670.

LA M.E. - L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE

Récemment ont été fixés les programmes grammaticaux des différentes années d'apprentissage. L'ARR. 1977 et le PROG. 1978 fixent respectivement, et en termes très généraux, les programmes grammaticaux des classes de 6^e-5^e et de 4^e-3^e. Quant au PROG. 1981, que nous avons déjà eu l'occasion de citer, il énumère cette fois de manière détaillée et avec exemples d'emploi à l'appui, les éléments grammaticaux à étudier dans le second cycle. Seul le PROG. 1981 fait référence à la "fréquence d'emploi, tant dans la langue orale que dans la langue écrite, des éléments linguistiques qui y sont proposés" (p. 26), mais ne cite ni références, ni corpus d'étude.

En ce qui concerne les procédés d'enseignement grammatical, la M.E. d'espagnol utilise toute la gamme des exercices oraux et écrits de la M.D. Bien que l'accent ait été mis, dès les INST. 1950, sur la mise en place prioritaire des "automatismes nécessaires à l'expression orale spontanée", la M.E. d'espagnol s'est toujours montrée réticente à l'utilisation intensive des exercices structuraux "hors situation". La critique actuelle, en D.L.E., de ces exercices structuraux, a transformé dernièrement cette réticence en opposition résolue, comme on peut le voir dans ces lignes du PROG. 1981:

"Il va de soi que la reconnaissance, l'assimilation et l'utilisation de ces faits grammaticaux [dont le PROG. 1981 donne la liste pour le second cycle] ne doivent pas être isolés de la globalité du langage, c'est-à-dire qu'on ne pourra pas les employer en dehors de toute situation vivante, donc complexe.

Dans ces conditions, la pratique d'exercices structuraux, du thème d'imitation, du thème grammatical et des exercices dits "à trous" comme moyen de faire acquérir, mémoriser et pratiquer la langue est à écarter.

En effet, par l'automatisme artificiel et la répétition qu'ils supposent, les exercices structuraux obligent les élèves à adopter une attitude mentale où la pensée nécessaire à la communication est sacrifiée au profit d'une expression purement formelle.

Quant au thème d'imitation ou au thème grammatical, ils incitent les élèves à se référer toujours à leur langue maternelle, c'est-à-dire à penser en français et à traduire mentalement avant de prendre la parole en espagnol. Cette habitude rend impossible tout réemploi spontané d'une acquisition antérieure" (p. 25).

Comme on le voit, les INST. 1981 vont plus loin qu'une simple critique des exercices structuraux de type audio-oral, et remettent en cause des procédés d'entraînement grammatical que la M.D., et beaucoup de

LA M.E. - L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE

manuels éclectiques jusqu'à la période actuelle, avaient continué à utiliser (thèmes grammaticaux et exercices à trous, en particulier). La M.E. d'espagnol, dans ce cas aussi, suit les développements récents de la D.L.E. tout en achevant son évolution historique: le document culturel (écrit ou visuel) finit ainsi par devenir l'unique support didactique en classe puisque l'entraînement grammatical -auparavant assuré par des exercices ad hoc écrits ou oraux- est maintenant totalement intégré au commentaire lui-même sous forme de mini-exercices grammaticaux "en situation de commentaire".

Nous avons eu à plusieurs reprises dans ce chapitre l'occasion de faire déjà allusion au problème lexical, difficilement séparable, ici comme en classe de langue, du problème grammatical. Les INST. 1950 prévoyaient encore la révision, chaque année à partir de la 3^e, du vocabulaire de base des deux premières années, et lui consacraient même une phase spéciale dans leur schéma de classe (voir p. 413). Pour les INST. 1969, ce sont les structures qui sont les plus importantes dans les débuts de l'apprentissage, et le professeur doit mettre l'accent par conséquent "sur l'acquisition des automatismes phonétiques et structuraux sur lesquels repose l'expression orale spontanée. Il va sans dire que cet entraînement ne saurait être dissocié de l'acquisition d'un minimum de connaissances lexicales" (p. 39). Des simples listes de centres d'intérêt, comme l'ARR. 1977 et le PROG. 1978 les donnaient encore pour les classes de premier cycle, on est maintenant passé, avec le PROG. 1977 et la CIRC. 1978, à des listes de vocabulaire. Mais il ne s'agit pas à proprement parler d'un contenu lexical minimal: ces listes "ne doivent pas être interprétées dans un esprit restrictif et systématique" (PROG. 1977, p. 21). Pour les INST. 1969 déjà, l'enrichissement lexical devait se faire "en tenant compte d'un ordre d'urgence psychologique, plus que d'une succession encyclopédique. Ce qui est prioritaire, ce sont les éléments les plus courants de l'expression affective et logique élémentaire" (p. 39). Consigne reprise dans le PROG. 1977 à propos du contenu lexical des classes de 6^e-5^e ("L'urgence des acquisitions est d'ordre pratique

LA M.E. - L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE

et non encyclopédique" -p. 58-), et dans la CIRC. 1978 concernant celui des classes de 4^e-3^e ("Le professeur adaptera les indications de ce lexique aux besoins réels de l'expression personnelle en situation, sans jamais perdre de vue le caractère global de la discipline enseignée" -p. 39-).

Certains manuels ont d'ores et déjà abandonné tout regroupement thématique des textes (LA PALABRA VIVA 1 et 2, LENGUA Y VIDA 1 et 2). Mais même dans ceux qui continuent à les regrouper autour de thèmes ou de centres d'intérêt a disparu toute idée d'une quelconque étude systématique du vocabulaire concret, telle que l'organisait la M.D. pendant les deux premières années d'apprentissage. Aux textes descriptifs que l'on rencontre encore dans PUEBLO 1 ou VIDA HISPANICAL ont succédé des textes plus dialogués et narratifs. L'"intérêt" s'est déplacé, tant en ce qui concerne l'espace réduit de la classe que le monde, de la réalité extérieure à la réalité intérieure, psychologique, du décor dans lequel évoluent les hommes à leurs interrelations et à leurs sentiments personnels; ce ne sont plus les objets de la classe et les actes collectifs de la vie scolaire qui imposent dans les premiers jours de l'apprentissage leurs exigences, mais les besoins individuels d'expression personnelle. On voit que de toute évidence l'évolution méthodologique n'est là que le reflet d'une évolution générale des mentalités.

Les procédés d'explication lexicale recommandés restent ceux de la M.D., mais la traduction française est maintenant très utilisée dans les premières semaines de classe, où le professeur traduit en français presque tous les mots nouveaux qu'il introduit (voir par exemple les guides pédagogiques de LENGUA Y VIDA 1 et LA PALABRA VIVA 1), et fournit à la demande le vocabulaire demandé par les élèves, même s'il s'agit de mots peu fréquents et destinés à être oubliés aussitôt qu'utilisés: l'une des premières formules que l'on apprend aux élèves est la demande: "¿Cómo se dice... en español?". Même dans les années suivantes, la traduction française est très utilisée dans les notes explicatives -parfois nombreuses- en bas de page. Ce n'est pas tant l'acquisition du vocabulaire qui intéresse que la possibilité

LA M.E. - L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE

ponctuelle donnée aux élèves d'une part de réemployer des structures et d'autre part d'exprimer aussitôt tout ce qu'ils ont envie de dire. C'est la conjonction de deux de ses particularités, d'un côté la recherche permanente de l'expression personnelle des élèves dans la lignée des méthodes actives, d'un autre l'utilisation constante des textes littéraires rendant impossible toute gradation lexicale stricte, qui a amené la M.E. à une position originale qui ne se retrouve ni dans la M.T., ni dans la M.D., ni dans la M.A.O. ou la M.A.V. Cette position est en définitive déterminée par l'équilibre des objectifs que se fixe la M.E.: l'apprentissage linguistique -qui exigerait le réemploi et l'assimilation prioritaires du matériel linguistique introduit, doit composer avec les objectifs culturel et formatif, qui requièrent de leur côté une compréhension parfaite des textes ainsi qu'une capacité et une liberté d'expression personnelle développées.

CHAPITRE 4.2.4.

L'ENSEIGNEMENT DE LA CIVILISATION

La "civilisation" est comprise par la M.E. d'espagnol "dans un sens très large: histoire, géographie, art, littérature, etc." (REBERSAT 1976, p. 58). Ce sont aussi les "aspects qui tiennent à la vie quotidienne, aux contacts avec l'étranger, à la manière d'accéder à l'aspect culturel" (id.), et, plus généralement encore, les "façons d'être, de vivre, de sentir" (CANADELL 1976, p. 57).

Les programmes de premier cycle actuellement en vigueur ont été fixés par l'ARR. 1977 (classes de 6^e-5^e) et le PROG. 1978 (classes de 4^e-3^e). Il ne s'agit pas à ce niveau de véritables "programmes culturels" tels qu'ils seront donnés pour le second cycle, mais des centres d'intérêt hérités de la M.D. et qui doivent permettre "l'évocation active du milieu naturel et humain: vie scolaire et familiale, campagne et ville considérées dans leur réalité concrète et dans les activités qu'elles suscitent (métiers, professions, occupations, commerce et industrie, distractions, fêtes, jeux, sports, loisirs divers)" (ARR. 1977, p. 16). La liste de ces centres d'intérêt apparaît d'ailleurs sous la rubrique "vocabulaire", et le premier objectif en est effectivement linguistique: c'est, comme dans la M.D., l'acquisition du vocabulaire usuel "enseigné de façon concrète et active

LA M.E. - L'ENSEIGNEMENT DE LA CIVILISATION

grâce à l'évocation de la vie quotidienne". L'objectif culturel de sensibilisation aux réalités spécifiques actuelles de l'Espagne et de l'Amérique hispanophone est cependant déjà affirmé, par exemple dans l'ARR. 1977, à propos de la classe de 6^e: "Les documents (écrits, iconographiques, sonores) judicieusement choisis sensibilisent les enfants à quelques traits caractéristiques du monde et de la vie hispaniques au sens le plus large" (p. 15). Ou encore dans le PROG. 1978, à propos de la classe de 4^e:

"Tous les thèmes et aspects ci-dessus apparaîtront dans la réalité du monde hispanique contemporain. L'ouverture sur l'Amérique sera élargie. /.../ La vie sociale, économique, culturelle du monde hispanique et hispano-américain sera étudiée avec une attention qui tiendra compte du degré de maturation des adolescents" (pp. 18 et 19).

Dans le PROG. 1981 apparaît pour chaque classe de second cycle un "programme culturel". Celui de la classe de seconde vise à "sensibiliser les élèves aux réalités humaines des pays hispanophones" (p. 24) au moyen de l'évocation de quelques uns de leurs principaux aspects. Aucun schéma directeur, et les thèmes abordés sont particulièrement hétéroclites, comme on pourra le constater en lisant la reproduction que nous en proposons en ANNEXE 14, p.649 . Les programmes des classes de première et terminale, pour leur part, "souhaitent mettre en lumière les événements de tous ordres, passés et présents, qui permettent de mieux comprendre l'Espagne et l'Amérique de langue espagnole actuelles. Ils sont présentés, pour plus de clarté, sur une trame chronologique. Ils suggèrent, sous différentes rubriques, un certain nombre de faits politiques, économiques, sociaux et culturels dont l'importance est signalée" (PROG. 1981, p. 46). Les têtes de chapitres sont les suivantes:

CLASSE DE PREMIERE

Espagne

- Quelques aperçus sur l'Espagne du Moyen-Age et du siècle d'Or.
- L'Espagne au XVIII^e siècle et au XIX^e siècle.

Amérique

- Le XIX^e siècle: l'Amérique espagnole à la recherche de

LA M.E. -L'ENSEIGNEMENT DE LA CIVILISATION

sa propre identité.

CLASSES TERMINALES

Espagne

- L'Espagne depuis 1975
- Racines et évolution de la société espagnole du XX^e siècle
- Les espagnols confrontés au monde du XX^e siècle

Amérique

- Le XX^e siècle: -Nations et communauté continentale hispano-américaines
- L'Amérique face à l'avenir

Ces programmes culturels, comme les programmes lexicaux et linguistiques d'ailleurs, ne sont donnés, prend-on soin de préciser, qu'à titre indicatif. Ils ne sont "ni limitatifs ni exhaustifs". Dans l'esprit des Instructions en effet, il s'agit seulement d'une "initiation" conçue comme un éveil de la curiosité et de la sensibilité. Il convient donc de "faire entrevoir" les "traits significatifs", les "aspects essentiels", "quelques idées essentielles et de portée générale". Le nombre de textes qu'il est possible d'étudier en une année scolaire est en effet très limité: "L'étude de 25 textes environ par année scolaire devrait suffire pour esquisser correctement les plus grandes questions" (1).

Il n'y a donc pas d'"enseignement" à proprement parler de la civilisation hispanique dans la M.E. d'espagnol, dans la mesure où il n'existe aucun plan d'ensemble rigoureux couvrant l'ensemble de la scolarité, et où chaque thème n'est abordé qu'au titre de "sensibilisation" à travers un nombre très limité de documents (parfois un seul): "Seul le choix cohérent, fait par le professeur, d'un petit nombre de documents (trois ou quatre au grand maximum) évoquant ces sujets ne fût-ce que de façon allusive, peut être le garant de l'ef-

(1) "Commentaires pour l'application des nouveaux programmes de civilisation espagnole de MM. les Inspecteurs généraux F. Bergès et P. Darmangeat", cité dans l'Avertissement de TRAS EL PIRINEO 2 (ed. 1963). L'Arrêté du 26 juillet 1966, cité dans la préface de FOR EL MUNDO HISPANICO 5 (p. 2), parle lui aussi d'"initiation aux réalités du monde hispanique".

LA M.E. - L'ENSEIGNEMENT DE LA CIVILISATION

ficacité du travail" (PROG. 1981, p. 47). GARCÍAS en donne l'exemple concret suivant:

"Une sculpture de González rend les élèves sensibles au séparatisme catalan, une chanson de Salvador Espriu, "Pequeña canción de tu muerte", rapprochée de "Montserrat gritando", fait passer le courant. On s'approche de la guerre civile, on tourne autour, par ces documents: les élèves sont ainsi préparés à aborder un texte sur l'histoire événementielle. On fait ainsi une série d'approches concertées" (1976, p. 65).

Toute présentation magistrale d'un thème, soit par le manuel, soit par le professeur, est donc écartée:

"Si, par exemple, tel ou tel élève nous demande de parler d'un problème actuel, disons: la situation politique en Espagne, on ne le fera pas directement, mais on recherchera une série de documents précis et, à partir d'eux on essaiera de trouver les tenants et les aboutissants d'une situation donnée, une explication satisfaisante" (id., p. 62).

L'apport d'éventuels points de repère historiques, géographiques..., est donc laissé aux soins du professeur; ils doivent en tout état de cause se limiter à ceux qui sont strictement nécessaires à la compréhension des documents.

Une telle approche, que l'on pourrait qualifier d'"impressionniste", de la civilisation hispanique, est justifiée dans les documents officiels de la M.E. d'espagnol par plusieurs arguments:

1. Le grand nombre de thèmes à évoquer:

"La matière de ces programmes est si vaste et si multiple qu'il serait insensé d'envisager un seul instant qu'on puisse faire une étude exhaustive d'une seule de ces questions ni même de l'un des aspects d'un des thèmes proposés dans ces questions" (PROG. 1981, p. 47).

2. L'obligation de maintenir la motivation des élèves. Pour ELGUERO, il est impossible en second cycle de s'en tenir à un plan d'ensemble car "l'intérêt des élèves s'émousse rapidement: il faut parfois ouvrir de larges parenthèses et savoir changer de sujet" (1976, p. 65).

3. La situation d'enseignement/apprentissage, qui fait que l'essentiel du travail doit être réalisé en classe. Ce que disent les INST. 1950 de l'histoire littéraire est aussi valable pour l'histoire politique ou l'histoire des idées:

LA M.E. - L'ENSEIGNEMENT DE LA CIVILISATION

"N'oublions pas /.../ pour les élèves l'impossibilité de faire hors de la classe des lectures variées, exigibles sans doute des étudiants de licence, sans lesquelles toute prétention à l'histoire littéraire n'aboutit qu'à des formules abstraites" (p. 29).

4. Les exigences des méthodes actives, qui s'opposent à l'imposition d'un programme culturel unique et rigide. Pour GARCÍAS, l'étude des documents fournit une multitude d'informations qui vont être "filtrées" par chaque élève en fonction de ses besoins profonds, et vont constituer chez lui peu à peu une culture "individuelle, comme toute vraie culture" (1976, p. 66). REBERSAT résume ainsi la conception de l'enseignement de la civilisation qui se dégage de la table-ronde sur le thème "langue et civilisation":

"Vous présentez donc une certaine quantité de documents, contrastés, peut-être, mais liés par une cohérence logique. Dans la pratique, on s'aperçoit que les élèves trient, chacun prenant ce qui lui plaît, c'est-à-dire ce qui convient à ses besoins profonds. La diversité même des caractères et des personnalités exige la diversité dans la formation" (1976, p. 67).

5. La poursuite simultanée des objectifs linguistique et culturel. Ce que dit le PROG. 1981 du programme culturel de la classe de seconde vaut en réalité pour l'enseignement de la civilisation dans la M.E. d'espagnol en général:

"Pour que [ce programme] obtienne les résultats souhaités, à ce niveau, dans le domaine des acquisitions linguistiques et dans le domaine culturel, il convient de l'illustrer en proposant des documents, textes ou images, qui présentent des situations concrètes, voire anecdotiques, dont on fera soigneusement dégager le contenu vivant et l'originalité spécifique avant d'en faire déduire les problèmes et les aspects plus généraux d'ordre géographique, historique, littéraire, social ou politique qu'ils éclaireront. Par voie de conséquence, on évitera donc toute étude systématique de ces questions" (p. 23).

C'est là la raison fondamentale du type d'approche retenu par la M.E. d'espagnol pour l'enseignement de la civilisation, parce qu'elle renvoie à la cohérence globale de la méthode.

Nous avons déjà eu l'occasion, dans des chapitres précédents, de montrer comment cette méthode s'était donné comme double objectif, dès les débuts de l'apprentissage, l'enseignement de la langue et de

LA M.E. - L'ENSEIGNEMENT DE LA CIVILISATION

la civilisation du pays étranger. En raison de la conception très ample de la notion de "civilisation", les documents peuvent être de nature très diverse: "textes, photographies, diapositives, films, disques, articles de presse, etc." (CANADELL 1976, p. 62), tout document permettant en réalité d'aborder l'ensemble du thème auquel il se réfère:

"Une simple affiche du Tourisme espagnol présentant une plage d'Espagne, avec sa multitude de parasols, de baigneurs, d'immeubles et de voitures, peut permettre aussi de cerner une réalité espagnole, d'en faire l'analyse et, éventuellement, la critique" (id., p. 59).

Bien que le document littéraire reste toujours le support privilégié parce qu'il est le mieux adapté, pour la M.E., à la poursuite simultanée des objectifs linguistique et culturel, les possibilités techniques de reproduction graphique et sonore ont permis, depuis quelques années déjà, d'élargir à d'autres arts l'approche culturelle:

"Les programmes [de première et terminale] suggèrent, sous différentes rubriques, un certain nombre de faits politiques, économiques, sociaux et culturels dont l'importance est signalée. Pour répondre à leur objet, il conviendra donc d'utiliser des documents de toute nature. Ces documents ne négligeront aucun aspect culturel, tant dans le domaine artistique (architecture, peinture, musique entre autres) que dans le domaine littéraire proprement dit" (PROG. 1981, p. 46)

BOUYER précise qu'il doit toujours s'agir de productions "de valeur": musique classique comme le Concierto de Aranjuez, tableaux de maîtres de la peinture espagnole comme Murillo, Velázquez, Goya, Picasso, et "films d'auteurs de qualité" (1976, p. 44). Bien que soit reconnue en principe la légitimité d'une utilisation de documents non artistiques, ce sont en fait les documents artistiques, et parmi eux les documents littéraires, qui sont de loin les plus utilisés dans les manuels éclectiques d'espagnol. Ce quasi monopole de l'expression artistique s'explique lui-même par cette constante volonté de ne jamais dissocier les trois objectifs fondamentaux, linguistique, culturel et formatif:

"Inciter les adolescents à commenter en langue espagnole des documents authentiques de formes variées dont on les aide à dégager le message culturel, c'est non seulement améliorer leur com-

LA M.E. - L'ENSEIGNEMENT DE LA CIVILISATION

pétence linguistique mais aussi leur permettre de développer leurs aptitudes à l'analyse, à l'expression d'un jugement personnel fondé sur des données réelles, à la synthèse, enfin, quand une même question est abordée sous différentes perspectives" (ARR. 1981, p. 20, nous soulignons).

Or précisément, le texte littéraire est conçu comme le modèle à la fois du document linguistique, du document culturel et du document "humain".

Modèle de document linguistique: il est écrit dans une langue précise, élégante et directement réutilisable par les élèves. Modèle de document culturel aussi, comme nous l'avons vu au chapitre 4.2.2.1., parce que l'artiste lui-même est considéré comme un observateur exceptionnel de la réalité et un interprète privilégié de l'âme collective. Aussi n'est-ce pas un paradoxe pour les auteurs de manuels éclectiques d'utiliser des documents littéraires pour illustrer à la fois des "faits politiques, économiques, sociaux et culturels" (PROG. 1981, p. 46). Les auteurs de LA PRATIQUE DE L'ESPAGNOL EN SECONDE par exemple ne proposent que des textes tirés du roman et du théâtre contemporain, mais ils restent persuadés qu'ils permettent néanmoins aux élèves "de prendre contact avec les aspects sociaux et économiques de l'Espagne d'aujourd'hui. Les sections techniques, en particulier, y trouveront les éléments d'une initiation à la vie commerciale et industrielle" (préface, p. 2).

Le document littéraire est enfin par définition le modèle de document à valeur humaine: les textes sont choisis pour leur "valeur littéraire, humaine et sociale" (INST. 1950, p. 28), pour leur "portée humaine et sociale" (POR EL MUNDO HISPANICO 5, préface, p. 2), pour leur "réelle valeur littéraire, culturelle et humaine" (SIGLO VEINTE, préface, p. 2). Les manuels éclectiques d'espagnol ne présentent que des auteurs auxquels les élèves doivent faire confiance a priori parce que leur visée est toujours morale: qu'il défende l'indien spolié et exploité, dénonce les méfaits de l'impérialisme américain, condamne le fascisme espagnol ou s'interroge plus simplement sur les multiples problèmes de la société espagnole actuelle, l'écrivain, par la grâce des morceaux choisis, se retrouve être le

LA M.E. - L'ENSEIGNEMENT DE LA CIVILISATION

porte-parole de ce que l'on pourrait appeler l'idéologie humaniste occidentale. On sait que l'un des traits particuliers de celle-ci est sa prétention à l'universalité: le consensus sur certains grands principes moraux est postulé chez tous les élèves (et chez tous les professeurs...), puisque les mêmes textes qui permettent d'aborder "un certain nombre de faits politiques, économiques, sociaux et culturels" (PROG.1981, p. 46), ne doivent pas cependant, "quelle que soit[leur] nature et [leur] teneur, /.../ heurter la sensibilité ou les opinions des élèves" (id., p. 23). On comprend dès lors le privilège accordé par la M.E. d'espagnol, au niveau du contenu culturel de ses manuels de second cycle, à ces "grandes causes" sur lesquelles peut se réaliser facilement une unanimité tout au moins verbale: la lutte contre tous les fascismes et impérialismes, la défense des exploités, la sauvegarde des cultures autochtones, etc. A notre connaissance, parmi les manuels éclectiques d'espagnol utilisés dans l'enseignement public français (1), seul SIGLO VEINTE donne la parole aussi bien aux partisans qu'aux adversaires de la seconde république espagnole. Mais si Ridruejo (volontaire de la División Azul), Saint-Exupéry et Bernanos se retrouvent cotoyer Machado, Hernández et Alberti, c'est dans un montage qui ne veut pas tant renvoyer dos-à-dos les uns et les autres que faire apparaître, au delà des divergences d'opinion et d'engagement, l'identité fondamentale de toutes les expériences humaines de la guerre. On retrouve là ce souci d'éducation morale déjà présent, on s'en souvient, dans la M.T., et qui n'avait jamais disparu de la M.D., pour laquelle la lecture devait être "une véritable leçon de choses morale professée par des écrivains de génie".

La "valeur humaine" des documents renvoie tout naturellement

(1) Nous avons délibérément écarté de notre corpus d'étude les manuels édités à l'usage de l'enseignement privé. Certains adoptent sur la guerre civile espagnole et la période de l'après-guerre, au nom de la défense de la religion, des positions franchement réactionnaires. L'"humanisme abstrait" dont parlait Marx n'est plus de mise quand les intérêts vitaux sont en jeu...

LA M.E. - L'ENSEIGNEMENT DE LA CIVILISATION

à une "approche vécue" de la civilisation. Déjà, pour les INST. 1925, "les textes que l'on proposera aux élèves seront étudiés toujours en vue de leur qualité humaine, c'est-à-dire avec l'idée d'y trouver un document de prix sur un esprit, sur l'état d'âme d'un groupe, d'un mouvement religieux, politique ou social" (p. 146).

Et le PROG. 1981 recommande aux professeurs de proposer comme supports didactiques

"des documents, textes ou images, qui présentent des situations concrètes, voire anecdotiques, dont on fera soigneusement dégager le contenu vivant et l'originalité spécifique avant d'en faire déduire les problèmes et les aspects les plus généraux d'ordre géographique, historique, social ou politique qu'ils éclairent" (p. 23).

Tel est aussi le choix que s'efforcent de faire les auteurs de manuels. Ceux de LENGUA Y VIDA 2 ont voulu que leurs textes dialogués "situent d'emblée les élèves dans une situation réelle, vécue par des hispanophones" (Dossier du maître, p. 9).

Cette approche vécue de la civilisation est adaptée à la poursuite parallèle des deux autres objectifs. L'objectif formatif d'épanouissement de la personnalité des élèves, les documents répondant à la fois "aux besoins de la sensibilité, de la réflexion et de l'esprit critique des élèves" (PROG. 1981, p. 23). L'objectif linguistique, les documents étant directement interprétables par les élèves et pouvant ainsi susciter de leur part une activité linguistique immédiate, autonome et soutenue. Les INST. 1950 recommandent des documents qui soient "pleinement intelligibles par eux-mêmes, sans le secours d'une documentation spéciale, historique ou biographique" (p. 28). Comme le rappelle GARCÍAS, les éléments d'information donnés par le professeur doivent se limiter à ce qui est strictement nécessaire à la compréhension du texte:

"Le minimum doit venir de l'extérieur, l'essentiel sera tiré du texte. Les élèves s'aperçoivent très vite qu'il faut chercher, en classe, que l'effort de recherche et d'expression est primordial" (1976, p. 66).

On retrouve dans cette approche vécue de la civilisation étrangère l'un des postulats de l'humanisme occidental: c'est en effet la permanence d'une même nature humaine, au delà des différences de

LA M.E. - L'ENSEIGNEMENT DE LA CIVILISATION

situation, de race et de culture, qui rend les élèves français d'emblée capables de sentir et d'interpréter le vécu d'un paysan castillan, d'un indien de Bolivie ou d'un mineur chilien. Si la M.E. d'espagnol fait appel à la littérature, c'est parce que celle-ci est supposée rendre compte des "aspects les plus généraux et les plus humains de la civilisation étrangère" (1). L'auteur littéraire se retrouve là dans le rôle essentiel que lui attribue la critique traditionnelle, celui de faire apparaître, sous la diversité des apparences, les traits "éternels" de l'âme humaine. L'art en général, et la littérature en particulier, constitue ainsi dans la M.E. d'espagnol une véritable médiation entre l'élève et la civilisation étrangère.

(1) Circulaire du 22/10/1962, citée dans la préface de SIGLO VEINTE, p. 2.

CHAPITRE 4.2.5.

METHODE ECLECTIQUE ET MOYENS AUDIO-VISUELS

L'objectif de ce chapitre est d'étudier, dans les textes officiels et les manuels éclectiques d'espagnol, comment les moyens sonores ou visuels, utilisés séparément ou conjointement, ont pu être intégrés à la M.E. d'espagnol.

Si l'on observe d'abord l'évolution de la M.E. en général (non seulement d'espagnol, mais aussi d'anglais et d'allemand), on constate que l'introduction de ces nouveaux moyens a été impulsée parallèlement par trois facteurs, dont il est d'autant plus difficile d'établir l'importance relative qu'ils sont reliés entre eux: l'influence de la M.A.O. et de la M.A.V., l'évolution des habitudes et des goûts du jeune public scolaire, et le développement des techniques nouvelles de reproduction et de diffusion du son et de l'image.

Il est probable que l'influence de la M.A.O. et de la M.A.V. a, comme nous le verrons par la suite, accéléré et intensifié l'introduction, dans la M.E., des supports oraux et visuels. On peut aussi raisonnablement penser que le pourcentage de plus en plus élevé, dans les manuels éclectiques d'espagnol, de textes dialogués d'un niveau de langue plus proche d'une langue parlée standard, même s'il s'agit toujours de littérature, est dû à cette même influence de ces deux mé-

M.E. ET MOYENS AUDIO-VISUELS

thodes (1). Cette influence se fait déjà plus évidente dans les récentes préoccupations de l'Inspection générale d'espagnol pour les problèmes de progression et de limitation lexicales et grammaticales (2), même si les programmes correspondants sont difficiles à respecter par les auteurs de manuels et à utiliser par les professeurs, vu les contraintes qu'entraîne l'utilisation du texte littéraire comme support didactique. Là où cette influence est la plus indiscutable -en même temps que la plus discutée-, c'est dans l'adoption, dans un certain nombre de classes de langue de l'enseignement secondaire, de méthodes audio-visuelles intégrées, et dans l'introduction, à l'intérieur même de la M.E., d'exercices structuraux.

Dès le début des années 1960, le Ministère de l'Education nationale crée une "Commission d'Etude des moyens audio-visuels pour l'enseignement des langues vivantes", présidée par l'inspecteur général Henri Evrard, qui publiera un certain nombre de brochures sur les techniques audio-orales et audio-visuelles, dont, en 1965, une sur le thème Magnétophone et laboratoire de langues - I. Mise en oeuvre pédagogique et fabrication du matériel (I.P.N. 1965), consacrée essentiellement aux exercices structuraux. Ces exercices, selon EVRARD, "ouvrent sur le choix des matériaux enseignés, sur leur enchaînement, sur les processus d'acquisition de la langue, des perspectives extrêmement révélatrices" (1965, p. 4). GAUTHIER, dans la même brochure, pense que "en classe comme au laboratoire, [les exercices structuraux] constituent la base principale de toute pédagogie tant soit peu raisonnée de la langue parlée" (1965, p. 12), et que "on pourra consacrer jusqu'à une heure sur trois aux travaux de laboratoire" (id., p. 10). On retrouve cet intérêt pour les nouvelles techniques

(1) Mais cet emploi des textes dialogués peut aussi s'expliquer par l'approche vécue de la civilisation retenue par la M.E. (voir chap. précédent).

(2) Voir les listes lexicales pour le premier cycle dans le PROG. 1977 et la CIRC. 1978, et le programme grammatical pour le second cycle dans le PROG. 1981.

M.E. ET MOYENS AUDIO-VISUELS

orales et audio-visuelles, et en particulier pour les exercices structuraux, dans les Instructions générales publiées dans les années suivantes, comme dans celles de 1966 et 1969. Les INST. 1966 signalent aux professeurs les

"possibilités offertes par tous les moyens de transmission actuellement à leur disposition pour faire prendre à leurs élèves un contact direct avec la vie et la civilisation du pays auquel ils s'intéressent et développer en même temps leur aptitude à s'exprimer aussi spontanément que possible à l'oral ou à l'écrit" (p. 37).

Ces Instructions citent en vrac les "projections ou auditions diverses, radio et télévision scolaires, disques, bandes magnétiques, etc.", et les séances de ciné-club (id.). Un paragraphe spécial est consacré à l'"emploi du magnétophone":

"Judicieusement utilisé, le magnétophone devrait permettre, en particulier, de créer et d'entretenir de manière efficace les mécanismes de base nécessaires à l'expression spontanée, et de faciliter la correction phonétique, en faisant appel aux exercices désormais traditionnels de substitution, de transformation ou d'amplification qui peuvent confirmer la maîtrise des structures grammaticales, la disponibilité du vocabulaire et le maniement aisé des schémas d'intonation les plus courants" (id., p. 38).

Quant aux INST. 1969, consacrées essentiellement à la critique du schéma de classe imposé par les INST. 1950, elles aussi veulent "ouvr[ir] largement la porte, déjà entrebâillée, à des techniques pédagogiques nouvelles, audio-visuelles ou audio-orales" (p. 42). Il est à noter cependant que les Instructions générales ne parlent jamais de "méthodes audio-visuelles", expression que l'on ne trouve, à notre connaissance, que dans la CIRC. 1969 (p. 48) sur les travaux dirigés d'anglais et d'allemand. C'est aussi dans cette CIRC. 1969 sur les travaux dirigés, dont l'un des objectifs est le "montage des mécanismes" (p. 46) (1), que l'influence des théories linguistiques et psycholinguistiques sur lesquelles reposaient les exercices struc-

(1) Il est révélateur que l'Inspection générale ne publie pas à ce moment d'Instruction particulière aux travaux dirigés d'espagnol.

M.E. ET MOYENS AUDIO-VISUELS

turaux est la plus sensible. Il est recommandé par exemple aux professeurs d'allemand d'utiliser "des batteries d'exercices oraux, à l'exclusion de toute lecture, des substitutions, puis des transpositions, et enfin des questions n'admettant qu'une seule réponse" (id., p. 47), afin d'obtenir chez leurs élèves des "habitudes de comportement" (id.); et aux professeurs d'anglais de "recourir à des exercices très divers, que l'on range sous le nom général d'exercices structuraux" (id., p. 49), afin de travailler "l'éducation des réflexes grammaticaux [et] la mobilisation du vocabulaire acquis" (id.). Une bibliographie proposée à la fin de ces Instructions aux professeurs d'anglais cite d'ailleurs deux études connues sur les exercices structuraux appliqués à l'enseignement du français langue étrangère: DELATTRE 1971 G., REQUEDAT 1972.

C'est aussi à partir du milieu des années 1960 que de nombreux établissements d'enseignement secondaire s'équipent de laboratoires de langues, et nous avons déjà vu, dans la troisième partie de cette étude, que l'influence de la M.A.O. et de la M.A.V. ira jusqu'à l'adoption, par un certain nombre de professeurs et/ou d'établissements, de méthodes A.O. ou A.V. en substitution des manuels éclectiques de premier cycle. La Commission d'Etude déjà citée prévoyait explicitement cette possibilité d'"adoption d'une méthode audio-visuelle intégrée" (GAUTHIER 1965, p. 6).

Même l'Inspection générale d'espagnol, bien que beaucoup plus réticente, comme nous le verrons plus loin, que les anglicistes et les germanistes, se laissera quelque peu entraîner un moment par la vague structuraliste. Les conclusions du groupe d'étude des hispanistes aux Journées de Sèvres des 21, 22 et 23 novembre 1966 sur l'emploi des M.A.O. pour l'enseignement des langues vivantes, admettent que soient utilisés en classe de langue, avec certaines précautions, les exercices structuraux (C.I.E.P. 1966, p. 12. Voir ANNEXE 15, p. 650). Et dans le compte-rendu de la séance de synthèse, le rapporteur note que "Monsieur Villégier pense qu'il faut faire l'économie de la réflexion grammaticale dans le premier cycle au profit de la situation et du réflexe" (id., p. 4), déclaration en contradiction

M.E. ET MOYENS AUDIO-VISUELS

avec la M.E., et sur laquelle il reviendra d'ailleurs quelques années plus tard: le manuel LA PALABRA VIVA 1, publié en 1976 et dont il est l'un des auteurs, propose dès la première leçon aux élèves, sous la rubrique "fíjate", des sujets de réflexion grammaticale en français. Autre exemple de ces compromissions que d'aucuns doivent maintenant sûrement regretter, la publication en 1969, par ce même inspecteur général Villégier et en collaboration avec F. Molina et C. Mollo, de LA PRATIQUE DE L'ESPAGNOL EN SECONDE. Cette "méthode structurale d'entraînement intensif à l'expression spontanée" propose pour chaque leçon des batteries d'exercices structuraux qui, "utilisés avec discernement, permettent la création d'automatismes, immédiatement exploitables pour l'énoncé libre d'idées ou de sentiments personnels" (Fiches pédagogiques d'utilisation audio-visuelle, page de garde n° 4).

S'il est donc indéniable qu'il y a eu une influence de la M.A.O et de la M.A.V. sur la M.E. en général et même sur la M.E. d'espagnol en particulier, il est non moins vrai que l'Inspection générale d'espagnol s'est toujours montrée particulièrement réticente envers les nouvelles méthodes. Dans la pratique, la seule fois à notre connaissance où un manuel d'inspiration éclectique a utilisé systématiquement les auxiliaires visuels (c'est LA PRATIQUE DE L'ESPAGNOL EN SECONDE), il a cherché à les intégrer à la M.E. sans altérer ses principes fondamentaux. C'est ainsi que parmi les exercices structuraux proposés par ce manuel, certains sont effectués avec projection simultanée d'une diapositive qui les "met en situation" : "Sur le plan notionnel, [ces exercices] répondent à l'expression d'attitudes fondamentales de l'esprit (affirmation, probabilité, doute, réserve, négation, etc.) suggérées par l'observation de la diapositive" (Fiches pédagogiques d'utilisation audio-visuelle, page de garde n° 3); les autres exercices sont constitués de phrases qui "ont un lien thématique entre elles, inspiré directement par le texte [principal de la leçon]" (id.).

Ces réticences de l'Inspection générale d'espagnol envers les

M.E. ET MOYENS AUDIO-VISUELS

nouvelles méthodes se sont d'ailleurs exprimées publiquement à maintes reprises. En 1963, le rapporteur des Journées d'Etudes de Sèvres des 10 et 11 janvier sur "les auxiliaires audio-visuels dans l'enseignement des langues vivantes" note qu'à la suite d'un exposé de M. Sapien sur "les enregistrements et l'étude des civilisations étrangères", "italianisants et hispanisants jusque là un peu réduits à la défensive et à la prudence par les audaces techniques et les soucis exclusivement linguistiques des anglicistes, allaient intervenir dans le débat" (C.I.E.P. 1963, p. 114). Trois ans plus tard, dans le compte-rendu de la réunion de synthèse sur "les exercices d'entraînement audio-oral dans les langues vivantes" des Journées de Sèvres des 21, 22 et 23 novembre 1966, où l'inspecteur général d'espagnol Villégier critique à contre-courant l'exercice structural comme étant "un recul vers un souci grammatical pur" (C.I.E.P. 1966, p. 3) et propose des "exercices polystructuraux" en prise sur un centre d'intérêt, le rapporteur note ainsi la remarque quelque peu inquiète d'un participant: "Monsieur Brugère se demande comment concilier les points de vue des hispanistes et des autres commissions" (id., p. 5). On comprend mieux, dès lors, le flou que semblent souvent affectionner les Instructions générales, censées refléter l'opinion commune de l'Inspection générale sur des sujets aussi controversés à l'époque en son propre sein que les exercices structuraux ou l'adoption en premier cycle de M.A.O. ou de M.A.V. intégrées.

En fait, l'opposition résolue de l'Inspection générale d'espagnol envers les M.A.V. intégrées se comprend aisément si l'on considère qu'elle refusait toute compromission avec les principes fondamentaux de la M.E. Or un grand nombre d'aspects essentiels de la M.A.V. entrent en contradiction avec ces principes, en particulier:

1. Les contenus. Les INST. 1950 voulaient que les textes d'enseignement soient empruntés, "dès que possible, à des écrivains de qualité", car "les deux préoccupations ne devront jamais être dissociées": "exercer les élèves à la pratique de la langue et contribuer à leur enrichissement intérieur par l'étude de textes représentatifs de la vie et de la pensée du peuple étranger" (p. 28). Au contraire, la

M.E. ET MOYENS AUDIO-VISUELS

M.A.V. maintient les élèves pendant deux années sur des dialogues fabriqués autour de centres d'intérêt qui peuvent paraître banaux, sans grand intérêt, voire infantiles.

2. La rigidité pédagogique. Publiées à une période où la pression des M.A.O et des M.A.V. sur l'enseignement scolaire était des plus fortes, les INST. 1966, tout en estimant nécessaire d'"ouvrir]largement la porte, déjà entrebaillée, à des techniques pédagogiques nouvelles, audio-visuelles ou audio-orales" (p. 42), critiquent la "pratique pédagogique stéréotypée" à laquelle a conduit l'application "trop littérale" des INST. 1950 (id., p. 41), recommandent aux professeurs d'orienter leur travail vers une utilisation "spontanée" de la langue (id., pp. 40 et 42), et les engagent "à ne pas se contenter d'appliquer des recettes apprises, à ne jamais perdre de vue la finalité éducative de notre enseignement et la nécessité d'y intéresser les élèves, à ne pas se priver enfin des satisfactions que peuvent leur procurer l'initiative et l'affirmation de leurs dons personnels" (id., p. 42). Au contraire, les M.A.V. imposent, initialement tout au moins, une pédagogie difficilement conciliable avec les méthodes actives, comme nous l'avons déjà vu au chapitre 3.4.4.6; (en part. p. 317).

3. La prééminence accordée à l'oral sur l'écrit comme mode d'expression. La M.E. au contraire, si elle admet par la CIRC. 1969 l'utilisation, pendant les deux premières années, de supports sonores et visuels, ne reconnaît en tout état de cause à l'oral qu'une priorité pédagogique. Dès la troisième année, le document écrit, en fait littéraire, redevient le support privilégié et indispensable, les autres supports n'intervenant plus qu'au titre d'une approche complémentaire de la civilisation étrangère.

4. L'importance accordée aux techniques pédagogiques et aux moyens matériels. La M.A.V. est littéralement construite autour de l'utilisation conjointe quasi permanente du magnétophone, du projecteur et du film fixe, et, sous l'influence de la M.A.O., du laboratoire. La M.E. au contraire est l'héritière de la M.D., qui voulait que la technique fût au service de la méthode, et non l'inverse; au service du

M.E. ET MOYENS AUDIO-VISUELS

professeur et des élèves (c'est-à-dire de l'homme: on retrouve là la philosophie humaniste...), et non l'inverse. Une note des PROG. 1902 à propos des tableaux muraux de la M.D. représentant des scènes de la vie courante est à ce sujet fort significative:

"Les tableaux ont une utilité incontestable; mais on n'oubliera pas qu'à côté d'eux il existe d'autres moyens d'acquérir le vocabulaire et on n'en fera pas un usage exclusif trop prolongé. On répète ici ce qui a été dit déjà à propos de la diction simultanée et de la lecture rythmée. Le professeur emploiera les moyens matériels et les procédés les plus variés, mais il ne fera pas de ces moyens et de ces procédés le but de son enseignement. Il n'apprendra pas perpétuellement à compter les heures sur un cadran de carton, il ne fera pas pendant des années faire des opérations de calcul au tableau. Le but atteint, le moyen n'a plus de raison d'être" (note 3, p. 782).

5. Le privilège accordé à l'objectif linguistique dans l'ensemble du cours, et l'effacement total des autres objectifs dans certaines activités (par exemple dans les exercices structuraux "hors situation"). Pour la M.E., l'objectif linguistique ne peut être séparé des objectifs culturel et formatif. Nous avons déjà eu l'occasion de citer les mots de REBERSAT refusant "le clivage qu'ont fait parfois certains collègues entre l'aspect de formation linguistique, à grand renfort de répétitions et de mécanisation, et un autre type d'activité, l'initiation aux faits de civilisation" (1976, p. 64). C'est cette indissociabilité des trois objectifs fondamentaux qui constitue la raison principale des réticences de la M.E. en général, et de la M.E. d'espagnol tout particulièrement, envers la M.A.O. et la M.A.V. L'image, pour la M.E. d'espagnol, doit contribuer comme le support écrit tant à la connaissance de la civilisation étrangère qu'au développement du sens critique et à l'éducation esthétique des élèves. Elle doit permettre de multiples interprétations, non seulement pour favoriser l'activité linguistique autonome des élèves (leur "expression spontanée"), mais aussi pour leur apprendre à respecter les opinions contraires et à "s'écouter mutuellement" (BAT 1981b, p. 45). On voit combien l'image audio-visuelle, schématisée à l'extrême aux seules fins d'aider à la compréhension littérale d'un message fabriqué pour les besoins de l'apprentissage linguistique, ne pouvait convenir à la

M.E. ET MOYENS AUDIO-VISUELS

M.E. d'espagnol. Cette dernière méthode privilégie l'écrit sur l'oral et le visuel non seulement parce qu'il lui semble favoriser le processus d'apprentissage linguistique et que la langue écrite est pour elle la norme, mais aussi parce qu'il constitue à ses yeux le mode d'expression le plus rigoureux tant pour la société étrangère que pour l'élève. Pour le PROG. 1977, "si la part de l'écrit doit être prudemment mesurée dans les premiers temps, son importance n'en est pas moins évidente, car il permet seul l'approfondissement de la réflexion personnelle, la fixation des formes précises et rigoureuses" (p. 58). Et l'inspecteur général DARMANGEAT met de son côté en garde les professeurs d'espagnol contre les dangers qu'il y aurait à privilégier en classe les supports oraux et visuels, les invitant à "ne pas céder /.../ à la paresse de l'esprit" (1976b, p. 26).

Pour la M.E. d'espagnol, les moyens audio-visuels ne peuvent être que des auxiliaires qui doivent contribuer avec les autres à la poursuite de ses propres objectifs: "Les auxiliaires audio-visuels ne remplaceront pas le maître de sitôt, mais ils peuvent l'aider considérablement, multiplier son efficacité. Le tout est de savoir les exploiter avec intelligence pour éduquer et éveiller l'esprit" (VILLEGIER 1972, p. 2, nous soulignons). Et la seule fois, à notre connaissance, où des Instructions d'espagnol parlent de "méthodes" audio-orales et audio-visuelles, elles y joignent les "méthodes actives" et les mettent au service des trois objectifs fondamentaux de la M.E. :

"Les méthodes actives, audio-orales, audio-visuelles, préconisées par les instructions en vigueur, constituent à l'heure actuelle la meilleure garantie d'efficacité pour notre enseignement qui vise à donner à chaque élève, à la fin de la seconde année d'initiation, une relative autonomie d'expression orale et écrite dans la langue étudiée, ainsi qu'une formation humaine qui lui permette de s'orienter sans erreurs graves dans le monde hispanique contemporain" (PROG. 1977, p. 57, nous soulignons).

Ce n'est pas un hasard si c'est le problème des exercices structuraux qui a cristallisé le débat à l'intérieur de la M.E. D'une part, ils symbolisaient le progrès scientifique en D.L.E., et semblaient pouvoir s'intégrer à la M.E. dans le but d'aider à l'automa-

M.E. ET MOYENS AUDIO-VISUELS

tisation des structures de base, nécessité reconnue depuis la M.D. Mais d'autre part, ils mettaient en jeu des théories de l'apprentissage totalement opposées aux méthodes actives préconisées par la M.E., et se trouvaient liés à l'utilisation du moyen matériel le plus sophistiqué et le plus contraignant techniquement jamais conçu pour l'enseignement des langues: le laboratoire de langues. C'est peut-être cette dernière caractéristique qui constitue la raison principale des réticences et des résistances de beaucoup de professeurs français face à l'utilisation du laboratoire. Le contact entre l'élève et le professeur y est totalement médiatisé par la technique; il dépend d'un interrupteur, d'un curseur, d'un bouton, d'un contact qu'il s'interrompt... ou ne s'établisse jamais. Peut-on imaginer de situation plus dérisoire pour des professeurs formés à l'humanisme de l'Université française?

Comme nous l'avons vu au chapitre 3.4., une remise en question globale de la M.A.O. et de la M.A.V. a commencé à s'effectuer vers le milieu des années 1970. L'Inspection générale d'espagnol, qui n'avait jamais accepté les exercices structuraux qu'à contre-cœur et pour ne point trop paraître refuser toute évolution, et qui s'était toujours montrée, sinon dans les Instructions officielles, du moins au cours des tournées pédagogiques, opposée à l'introduction des M.A.V., ne pouvait qu'être satisfaite de ce mouvement de remise en cause et l'accompagner. Ainsi le PROG. 1981, que nous avons longuement cité p. 428, déconseille-t-il explicitement les exercices structuraux. Contre de tels exercices, qui font manipuler les formes linguistiques "hors-situation", la M.E. d'espagnol met maintenant l'accent sur "l'expression personnelle en situation" (PROG. 1977, pp. 21 et 58; CIRC. 1978, p. 39), à l'instar des méthodologues de français langue étrangère. La tendance actuelle y est même d'abandonner tout exercice grammatical isolé et de faire réemployer les structures intéressantes, comme le vocabulaire, au cours même du commentaire du texte (réemploi "en situation de commentaire").

Certaines expressions nouvelles apparues dans les dernières Instructions d'espagnol confirment par ailleurs l'influence que con-

M.E. ET MOYENS AUDIO-VISUELS

tinue d'exercer sur la M.E. les recherches en D.L.E. en général, et en français langue étrangère en particulier. Ainsi l'ARR. 1981 estime-t-il qu'il faut partir "des besoins langagiers spécifiques de ces grands débutants mis en présence des réalités quotidiennes et culturelles des pays hispanophones" et d'une "approche situationnelle de la langue (qui) suscitera et soutiendra l'intérêt des élèves en donnant à l'apprentissage une cohérence vivante, utile et formatrice" (p. 59, nous soulignons). En 1966, l'inspecteur général Villégier, sous l'influence probable des théories audio-oralistes, rejetait comme nous l'avons vu pp. 445-446 le principe de la grammaire inductive pourtant bien établi dans la M.E. depuis ses origines directes, estimant qu'il fallait "faire l'économie de la réflexion grammaticale dans le premier cycle" (selon C.I.E.P. 1966, p. 4). Dix ans plus tard, la M.E. d'espagnol redécouvre en même temps que la recherche en D.L.E. les vertus de la réflexion grammaticale: BESSE propose en 1974 ses "exercices de conceptualisation grammaticale" pour le niveau 2, qui s'étendront bientôt au niveau 1 lui-même, et le PROG. 1977 affirme à propos du premier cycle:

"Il est bien entendu (sic) que l'aspect grammatical ne doit pas être arbitrairement isolé de la globalité du langage. Une réflexion sur les faits de langue déjà partiellement assimilés par la pratique est particulièrement efficace. Elle permet, le moment venu, des comparaisons fructueuses avec le français" (p. 58).

"Il va de soi" (PROG. 1981, p. 25)... "Il est bien entendu" (PROG. 1977, p. 58): il est curieux que les Instructions commencent ainsi de nouvelles consignes contredisant d'autres consignes antérieures. Mais nous avons déjà eu l'occasion de noter que les Instructions officielles répugnaient à s'auto-critiquer et à marquer clairement les évolutions intervenues en D.L.E., ce qui pourtant les rendrait plus didactiques... (1).

(1) On se souvient des INST. 1969 mettant peu élégamment certaines pratiques criticables auxquelles avaient donné lieu les INST. 1950 sur le compte de l'interprétation "trop littérale" qu'en auraient faite certains professeurs. Mais pourquoi, si tel était le cas, avoir attendu vingt ans pour rectifier ces interprétations "erronées"?

M.E. ET MOYENS AUDIO-VISUELS

Si la M.E. d'espagnol s'est montrée d'abord réticente puis franchement opposée à l'audio-visuel en tant que méthode, elle s'est par contre montrée plus ouverte à son intégration en tant que moyen. La M.E. d'espagnol parle d'ailleurs de "moyens" ou d'"auxiliaires audio-visuels", pour bien marquer que, comme le soulignait EVRARD en 1965, les supports sonores et visuels, utilisés conjointement ou non, ne sont pas "nécessairement liés à l'emploi de telle méthode particulière" (p. 4). Le thème des Journées d'Etudes de Sèvres des 21, 22 et 23 novembre 1966 était "Les exercices d'entraînement audio-oral dans les classes de langues vivantes", et c'est d'ailleurs sous ce titre que sont publiés le rapport de la commission d'anglais et le compte-rendu de la séance de synthèse. Cependant, la commission d'espagnol intitule son propre rapport "L'utilisation du magnétophone dans les classes de langues vivantes", et élargit son thème à "L'utilisation des moyens audio-visuels" (seconde partie du rapport). En effet, se justifie-t-elle, "l'emploi du magnétophone ne saurait être normalement dissocié des autres moyens audio-visuels (disques, diapositives, films fixes, films-images, reproductions d'oeuvres d'art, documents affichés ou exposés de toutes sortes" (C.I.E.P. 1966, p. 13). Il s'agit pour elle de prendre par là ses distances tant avec la M.A.O., qui n'utilise que le magnétophone et seulement pour les exercices structuraux, qu'avec la M.A.V., qui suppose l'emploi constant et conjoint du magnétophone et des films fixes. Nous reproduisons en ANNEXE 15 (p. 650) l'intégralité de ce rapport de la commission d'espagnol.

Ce rapport définit une philosophie de l'intégration des moyens audio-visuels dont la M.E. d'espagnol ne se départira jamais: ceux-ci sont mis au service de ses supports (en particulier le texte), de ses techniques (comme la compréhension globale), de ses principes pédagogiques (éviter le "dialogue en vase clos entre le professeur et la classe"; "l'aboutissement immédiat à l'expression libre"...), et de ses objectifs (sentir "la qualité humaine du texte", comprendre les "valeurs du texte" et "son message").

L'analyse des manuels met en évidence l'application de cette

M.E. ET MOYENS AUDIO-VISUELS

philosophie. Peu de manuels proposent tout ou partie de leurs exercices grammaticaux enregistrés (à notre connaissance, seuls LA PRATIQUE DE L'ESPAGNOL EN SECONDE et PUEBLO 1 (ed. 1979), mais la plupart des éditions récentes de tous les manuels sont accompagnées d'enregistrements des supports littéraires (parfois aussi de certains poèmes mis en musique et de certaines chansons). C'est par exemple le cas de LA PALABRA VIVA 1, PUEBLO 1 (ed. 1979), SOL Y SOMBRA 4è, LENGUA Y VIDA 1. Ces enregistrements n'impliquent nulle modification de la méthodologie, et sont utilisés en lieu et place de la lecture par le professeur. LENGUA Y VIDA 1 propose même, comme les M.A.V., deux versions, l'une sur le rythme de la lecture normale, l'autre "éclatée", où "les acteurs laissent un blanc de cinq secondes environ à la fin de chaque phrase ou pause de sens" (Dossier pédagogique, p. 4). Mais chacune de ces deux versions vient s'intégrer dans le schéma de classe éclectique: la première est utilisée pour l'approche globale: "Après cette première audition, le professeur peut s'informer de ce que les élèves ont compris" (id.); quant à la deuxième, elle facilite la segmentation de l'enregistrement lors de la phase d'explication/commentaire: "Cette pause peut être mise à profit pour arrêter le magnétophone, élucider quelques mots ou structures, interroger les élèves, dégager le sens général du texte" (id.).

Depuis une quinzaine d'années, le matériel visuel a pris de plus en plus d'importance dans les manuels éclectiques d'espagnol. La photo (1) est passée du rôle que jouait le dessin dans la M.D., celui de simple illustration du texte, à la fonction de document de civilisation au même titre que le document écrit. Comme le texte, la photo est donc choisie pour sa "valeur documentaire" (SOL Y SOMBRA 4è, préface, p. 7), et reçoit le même travail d'interprétation que le

(1) Nous comprendrons ici sous ce terme tant les photos reproduites dans les manuels que les diapositives souvent proposées dans le matériel d'accompagnement.

M.E. ET MOYENS AUDIO-VISUELS

texte:

"L'image n'est pas neutre, elle est le produit d'une civilisation. /.../ On ne commente pas l'image seulement pour faire parler les élèves, mais pour les ouvrir à la civilisation. /.../ Il est important de ne pas oublier le contexte historique et social" (BAT 1981a, p. 45).

Le Dossier pédagogique de LENGUA Y VIDA 2 donne ainsi dans ses commentaires rédigés de photos de très nombreux éléments d'information que le professeur pourra ensuite apporter à ses élèves au cours du commentaire.

En même temps, et comme le texte, la photo est utilisée en vue de l'apprentissage linguistique. Au cours de son commentaire, "le souci constant du professeur est la réutilisation naturelle des acquisitions que les séances précédentes ont peut-être permis aux élèves de fixer" (LENGUA Y VIDA 2, Guide pédagogique, p. 12). Comme la photo concourt avec le texte à l'étude du thème de chaque chapitre et que les situations proposées par chaque type de support sont donc voisines ou complémentaires, le matériel linguistique apporté par le commentaire de l'un peut être immédiatement utilisé pour le commentaire de l'autre. La photo permet en effet, elle aussi, un apport de matériel linguistique nouveau. Celui-ci n'étant pas fourni par le support lui-même, comme dans le texte, cet apport est pris en charge soit entièrement par le professeur -et dans ce cas les guides pédagogiques lui en proposent la liste (LENGUA Y VIDA 1 et 2, LA PALABRA VIVA 1 et 2)- soit partiellement par le manuel sous forme de questions (PUEBLO 1), sous forme d'amorces de commentaire (LA PRATIQUE DE L'ESPAGNOL EN SECONDE) ou enfin sous forme de commentaire rédigé (LENGUA Y VIDA 1 éd. 1979).

Comme le texte, la photo est aussi, surtout dans les deux premières années, un prétexte pour faire parler les élèves, un "support à parole". Il est, comme le disent les auteurs de LA PRATIQUE DE L'ESPAGNOL EN SECONDE, "un élément capital de l'entraînement permanent à la parole" (préface, p. 2). Les auteurs de LENGUA Y VIDA 1 proposent aux professeurs, pour le commentaire des textes de ce manuel non de "reprendre les textes phrase par phrase, mais d'utiliser les si-

M.E. ET MOYENS AUDIO-VISUELS

tuations qu'ils proposent" pour faire parler les élèves, et suggèrent donc dans leur guide pédagogique d'intercaler au cours du commentaire de très nombreuses questions de transposition. C'est la même orientation qui est donnée dans le manuel pour le commentaire des photos. Ainsi, à propos d'une photo représentant un petit chat blanc jouant sous le regard amusé d'une petite fille sur les genoux d'une dame âgée, sont proposées les questions suivantes:

- ¿Por qué estarán riendo la abuela y la nieta?
 - ¿Quién tiene un gato en casa?
 - Si tuviera un gato, ¿qué haría con él?
 - ¿Qué carácter tiene el gato de Ud?
 - ¿Se lleva Ud bien con él?
 - Si fuera suyo el gatito de la foto, ¿qué haría Ud?
 - Se dice que a los poetas les gustan los gatos porque...
 - ¿Será el gato para el hombre un amigo tan bueno como el perro?
- (p. 78)

Les modes de traitement proposés pour l'utilisation pédagogique de la photo varient d'un manuel à l'autre, et souvent même dans le même manuel d'une photo à l'autre. Parfois il est conseillé au professeur de laisser d'abord les élèves s'exprimer spontanément, ces "constatations" premières pouvant être aussi bien des remarques descriptives de détail que des impressions générales (LENGUA Y VIDA 1). D'autres fois, les élèves sont orientés d'abord, comme dans la phase de reconstitution des textes, sur le thème et les éléments principaux de la photo, avant d'aborder l'étude de détail. Pour l'étude de reproductions de tableaux, DOURLHES conseille par exemple de commencer par "essayer de dégager l'atmosphère en rejetant toute interprétation hâtive" (1981b, p. 50). Dans tous les manuels, à la simple description des différents éléments de la photo succède l'interprétation:

- Les élèves expriment d'abord tout ce qu'ils peuvent identifier en regardant attentivement l'image.
- /.../ Ils essayent ensuite de l'interpréter.
(LENGUA Y VIDA 2, Dossier du maître, p. 8)
- Dresser le relevé de tout ce qui apparaît dans le tableau et classer les éléments (dénotation).
- Interprétations, suggestions du tableau (connotations)
(DOURLHES 1981b, p. 50)

M.E. ET MOYENS AUDIO-VISUELS

Le traitement pédagogique des photos dans la M.E. est donc semblable à celui des textes. On parle d'ailleurs à leur propos de "commentaire", d'"analyse" et parfois même de "lecture". Déjà, les INST. 1925 conseillaient aux professeurs, sans plus de précisions, de s'inspirer des techniques de la lecture expliquée pour le "commentaire des gravures" (p. 142). Aussi la typologie des activités des élèves, que nous avons dressée à propos du commentaire des textes (reprise, analyse, interprétation, opinion, transposition: voir chap. 4.2.2.2., pp. 405-410) reste-t-elle valable pour le commentaire des photos (1). Il est à noter aussi que les mêmes manuels privilégient les mêmes types d'activités des élèves dans les commentaires des photos et dans les commentaires des textes, ce qui montre bien à quel point le matériel visuel a été intégré à la méthode existante sans la transformer. Tout au plus pourrait-on noter une tendance générale, dans les commentaires de photos, à plus laisser s'exprimer et même solliciter la subjectivité des élèves; comme l'explique BAT,

"tout le monde perçoit le message littéral, mais, quand il s'agit de l'interpréter, c'est le "vécu" de chacun qui domine./../ Au delà du message littéral, l'interprétation fait apparaître l'émotivité, la sensibilité, l'affectivité, l'expérience de chacun; d'où une grande richesse dans la variété des interprétations" (1981b, p. 45).

Comme le texte donc, la photo n'est pas considérée comme un "document brut" sur la civilisation. Alors que le texte fournissait surtout une approche "vécue" par l'auteur et les personnages mis en scène, la photographie en fournit une approche plus "vécue" par l'élève (2). La

(1) Seule différence: à la "reprise" du texte correspond la "description" de l'image. Seul le manuel LA PRATIQUE DE L'ESPAGNOL EN SECONDE propose à partir des images des "dramatisations" (faire parler les personnages/faire parler aux personnages). Ainsi propose-t-il à partir d'une vue de maçons sur un échafaudage: "Transformar según el modelo: No te caigas/¡Cuidado con no caer! - No te distraigas/¡Cuidado con no distraerte!", etc.

(2) Bien qu'elle soit aussi "vécue" par le photographe: "La photo présente une réalité choisie et interprétée" (BAT 1981a, p. 45). Mais dans les manuels cependant, il est rare que les élèves soient orientés sur les problèmes de composition, de cadrage, d'éclairage, etc., c'est-à-dire sur la subjectivité et le "message" du photographe lui-même.

M.E. ET MOYENS AUDIO-VISUELS

photo est souvent ressentie par les professeurs comme un support moins contraignant que le texte. Bien qu'elle ait un statut de document culturel, l'accent est plutôt mis sur sa capacité à provoquer une expression orale spontanée chez les élèves (voir par ex. LAUNET 1981, p. 12). Supports écrits et supports visuels se complètent ainsi dans la mise en oeuvre d'une même démarche humaniste, où tout est vu par l'homme, pour l'homme et à travers l'homme.

C'est ce qui explique sans doute le peu de place accordé aux images publicitaires dans la M.E. d'espagnol, et la difficulté qu'éprouvent les professeurs à les exploiter: "Les affiches publicitaires sont peu utilisées parce qu'elles sont difficiles à obtenir et que leur utilisation est plus délicate" (BAT 1981a, p. 45). Ces images ne correspondent pas, comme la photo-document, à un regard qui se donne à voir en même temps que ce qu'il a vu, et appelle ainsi tout naturellement la verbalisation. Au contraire, la photo publicitaire vise à suggérer inconsciemment des émotions, des impressions, des sensations qui vont venir indirectement renforcer le message publicitaire qui est le seul important. La photo publicitaire tombe ainsi pour la M.E. d'espagnol sous le coup des mêmes critiques qu'elle adresse au "tebeo", qui "court-circuite souvent le langage et l'écriture. L'expression (orale ou écrite) claire devient parfois presque inutile: l'image par l'émotion qu'elle crée, par la sensation qu'elle provoque peut remplacer l'expression de l'idée clairement exprimée" (DUTHEIL 1981, p. 40). La photo d'un paysage champêtre collée sur le couvercle d'une boîte de camembert n'a pour seul objectif réel que de transmettre un message "utilitaire" transparent, qui n'est pas forcément celui du photographe et qui doit, pour être efficace, rester inconscient dans l'esprit du public: "Ce camembert est naturel et fabriqué selon les traditions campagnardes". Les réticences de la M.E. d'espagnol devant les photos publicitaires sont ainsi significatives de sa philosophie. Les photos-documents des manuels d'espagnol sont à l'image des textes littéraires: gratuites, donnant à voir à la fois une certaine réalité et une certaine représentation de cette

M.E. ET MOYENS AUDIO-VISUELS

réalité, ouvertes à des "lectures" plurielles (1).

Il est remarquable de constater à quel point le traitement du texte sert de modèle à l'utilisation pédagogique des médias dans la M.E. d'espagnol. L'objectif est double, et le même dans les deux cas, puisque ces médias doivent "contribuer efficacement à la compréhension de l'espagnol parlé, à son enrichissement, et à une connaissance plus concrète des réalités hispaniques et hispano-américaines" (ARR. 1981, p. 57). Les émissions radiophoniques devront remplir les conditions suivantes: "être très audibles, relativement courtes, significatives, et caractéristiques d'un genre -messages publicitaires, interviews, informations, etc." (id., nous soulignons). Les effets de style en littérature ont leur équivalent dans le cinéma. Ce même ARR. 1981 prévoit que le professeur exploite en classe "documentaires et films d'auteur. L'étude, en classe, avant et après les projections, d'extraits de scénarios, permettra de saisir les différentes exigences d'une technique et l'originalité d'un art" (id.). BOUYER reprend cette idée, et souligne l'avantage des "films d'auteur":

"Ils peuvent mieux mettre en valeur les ressources de l'art cinématographique. /.../ Nous sommes amenés à souligner l'expressivité de certains gros plans, de certains travellings, de certaines plongées, contre-plongées, l'intérêt du flash-back, etc. D'autre part la bande sonore du film (dialogues, bruitages, musique, silences) est précieuse pour mettre en relief l'intérêt des effets particulièrement chargés de sens" (1976, p. 48).

Dans l'exploitation en classe d'un poème mis en musique, ROQUES signale comme thème éventuel la "comparaison du texte et de la musique de l'adaptateur. Découverte d'erreurs parfois grossières comme dans

(1) Nous ne voulons pas dire ici, bien entendu, que les photos publicitaires ne sont pas exploitables en classe de langue. Elles sont au contraire extrêmement significatives des schémas culturels véhiculés inconsciemment par la société, parce qu'elles, elles les utilisent consciemment. Voir par ex. les stéréotypes sur la femme et la famille idéales qui apparaissent clairement dans leurs représentations à des fins publicitaires. Un numéro de la revue Le Français dans le Monde a été consacré spécialement à l'exploitation pédagogique de la publicité en classe de langue; il s'agit du n° 163, d'août-septembre 1981, intitulé "Nouvelles approches de la publicité".

M.E. ET MOYENS AUDIO-VISUELS

l'interprétation du Romance de la luna luna par Paco Ibañez" (1981a, p. 19).

On voit que de même que l'art est privilégié à l'écrit (textes littéraires), il l'est aussi dans les moyens audio-visuels (films d'auteur, reproduction de tableaux de maître, poèmes mis en musique, montages audio-visuels, photos elles-mêmes dont le traitement, comme nous venons de le voir, est semblable à celui du texte littéraire). Le jour où la vidéo pourra être largement utilisée par la M.E. d'espagnol, ce sera certainement plus pour retransmettre des pièces de théâtre que des interviews dans la rue ou des journaux télévisés (1). Si l'expression artistique est ainsi privilégiée, c'est non seulement parce qu'elle est supposée plus motivante pour les élèves et plus représentative de la civilisation étrangère, c'est aussi parce qu'elle est un langage construit, qui se donne à voir (les "procédés" artistiques) et donc à imiter. Pour les INST. 1938 déjà, "l'un des principes essentiels de la méthode" était de "passer peu à peu, à l'insu des élèves, sans solution de continuité, de l'automatisme instinctif à un contrôle intellectuel de l'expression, tout en conservant à celle-ci sa spontanéité" (p. 178). Enseigner à la fois la langue et la civilisation d'un pays étranger, la poursuite de ce double objectif repose bien sur une conception du maniement du langage comme "exercice rationnel d'une parole qui se veut encore instrument de maîtrise du réel et porteuse de vérité" (CLERC 1982, p. 47, à propos de l'enseignement littéraire français). Le culte du mot et de l'expression justes, caractéristique de la M.E. d'espagnol, renvoie ainsi au culte de la vérité, la spécificité linguistique à la spécificité culturelle, la prédilection pour les hispanismes au "typisme" de nombre de photos (vieilles vêtues de noir, paysans sur leur âne, villages traditionnels...).

(1) Nous aurons à reparler au chap. 4.3.3., pp. 583-584, de la série de sept émissions télévisuelles sur l'Espagne actuelle réalisées sous forme d'interviews par l'O.F.R.A.T.E.M.E. en 1972.

M.E. ET MOYENS AUDIO-VISUELS

Ces dernières années, les manuels éclectiques d'espagnol ont introduit en nombre plus important que par le passé des dessins humoristiques et des bandes dessinées (voir par ex. SOL Y SOMBRA 4è et LA PALABRA VIVA 1 et 2). PUEBLO 1 déjà présentait à chaque leçon une série de six dessins présentant des situations semblables à celles rencontrées dans les textes précédents, et dont les légendes reprenaient le vocabulaire et les structures de base de la leçon. SOL Y SOMBRA 4è a fait appel à un dessinateur pour illustrer de quelques dessins ses premiers dialogues. Selon les auteurs du manuel, ces dessins "facilitent par leur expressivité souriante une meilleure mémorisation du vocabulaire et des structures grammaticales" (préface, p. 7), et sont aussi utilisés en classe comme supports d'exercices grammaticaux ou pour des exercices de reconstitution de texte. LA PALABRA VIVA 1 et 2 proposent quant à eux des bandes dessinées authentiques dont les textes de certaines bulles, laissées en blanc, sont à imaginer par les élèves. Ces bandes dessinées sont aussi à exploiter, selon les auteurs, pour entraîner les élèves à la pratique de la conversation courante. Tous les dessins sont donc à commenter en classe, et LA PALABRA VIVA 1 propose d'ailleurs la technique suivante:

Pour commenter les bandes dessinées:

-Essayez-vous d'abord à la description des choses et des personnages en accompagnant leurs noms d'adjectifs qualificatifs: Ex.: Entre árboles enormes... -Un perrito diminuto..., etc.

-Puis passez à l'animation, en utilisant des verbes pour indiquer les actions: Asterix mira hacia atrás para... - Obélix, contoneándose, pregunta..., etc.

-Donnez une interprétation des divers aspects de la scène: Sabemos que... porque... - La actitud de... permite suponer..., etc.

-Portez aussi un jugement sur les détails et sur l'ensemble, en tâchant de le justifier: Este muchacho me parece... - Yo lo creo porque... etc.

(p. 18)

On notera que ces différentes activités des élèves sur ces bandes dessinées rappellent fortement celles que nous avons déjà mises en évidence dans les questions de commentaire des textes. La reconstitution des textes des bulles blanches proposées dans LA PALABRA VIVA 1 correspond à une activité de "dramatisation", et SOL Y SOMBRA 4è utilise

M.E. ET MOYENS AUDIO-VISUELS

pour sa part certains dessins humoristiques pour faire imaginer "un prolongement du dialogue" ou pour servir de "canevas pour construire un dialogue" (préface, p. 7). Seul jusqu'à présent de tous les manuels éclectiques d'espagnol, SOL Y SOMBRA 3è intègre ses dessins humoristiques dans des "dossiers" (préface, p. 3) suffisamment développés sur des thèmes déterminés pour que ces dessins puissent être véritablement exploités comme des documents à part entière au même titre que les textes et les photos.

Cette introduction de dessins humoristiques et de bandes dessinées dans la M.E. d'espagnol ne correspond nullement à une quelconque influence de la M.A.O. ou de la M.A.V., d'où ils étaient absents. Elle répond nous semble-t-il à un souci d'adaptation -limitée- aux habitudes et aux goûts nouveaux de son jeune public scolaire. Ce n'est pas un hasard si ces nouveaux supports didactiques sont regroupés, dans LA PALABRA VIVA 1 et 2, dans des chapitres à part intitulés "Amenidades": leur but est effectivement d'"agrémenter" l'apprentissage en y introduisant de la "variété" (LA PALABRA VIVA 2, préface, pp. 2 et 3).

D'un point de vue méthodologique, il y a certes intégration de ces nouveaux supports par leur utilisation, comme nous venons de le voir, au service de l'apprentissage linguistique. Il n'en reste pas moins que par rapport aux trois objectifs parallèles de la M.E., qui l'amenaient jusqu'à présent à ne proposer que des textes qui soient des "modèles" à la fois linguistiques, culturels et humains, l'introduction de bandes dessinées pour jeunes constitue sinon une rupture, du moins une évolution certaine. Fondée sur les méthodes actives qui exigent la participation constante de l'élève et son expression spontanée, la M.E. d'espagnol se voit contrainte, pour maintenir l'intérêt des élèves, de s'adapter quelque peu à leurs goûts (quitte à chercher à les faire évoluer...). C'est cette nécessité vitale d'adaptation à un public en pleine évolution qui constituera, autant peut-être que l'influence des recherches en D.L.E., le moteur de ses futures transformations. Le problème est de savoir si elle pourra dans cette aventure sauvegarder ses principes de base.

M.E. ET MOYENS AUDIO-VISUELS

Au début de ce chapitre, nous citons le développement des techniques modernes de reproduction et de diffusion du son et de l'image comme troisième facteur ayant impulsé l'introduction des moyens audio-visuels dans la M.E. Ces techniques nouvelles ont progressivement permis de généraliser l'utilisation des supports sonores et visuels en classe de langue: phonographes à disques (et non plus à rouleaux), magnétophones eux aussi d'emploi de plus en plus aisé et de plus en plus fiables (à fil, puis à bandes, enfin à cassettes), rétroprojecteurs, épidiscopes, projecteurs et films fixes ou animés, magnétoscopes et télévisions, reproductions photographiques dans les manuels, photocopieuses à la disposition des professeurs, etc.

Si l'on privilégie à l'analyse ce facteur sur les autres, on situe l'introduction des moyens audio-visuels dans une perspective non plus de rupture ni même d'évolution, mais de continuité. On se rappelle que la M.D. utilisait déjà dans ses manuels des dessins dont le rôle essentiel était d'aider à l'explication lexicale, ainsi que des tableaux muraux à partir desquels pouvaient déjà se réaliser des activités linguistiques plus complexes (création de dialogues, narrations...). On se rappelle aussi que déjà en 1910 MARCHAND reprochait à la M.D. de ne tirer que "très insuffisamment parti de ce qui devrait être ses plus précieux auxiliaires: le dessin et le phonographe" (p. 450), et que toutes les inventions concernant la reproduction du son et de l'image avaient aussitôt suscité des expérimentations pédagogiques. L'influence de la M.A.O. et de la M.A.V. sur la M.E. peut elle-même s'interpréter dans cette même perspective de continuité. Ces méthodes visaient un objectif similaire à l'objectif principal de la M.E. dans le premier cycle: la pratique de la langue parlée, et elles prétendaient apporter des solutions scientifiques à des problèmes que la M.E. avait hérités de la M.D., en particulier l'inflation lexicale et l'empirisme de la gradation grammaticale, avec pour conséquences la déperdition rapide des acquis et la nécessité des révisions constantes. On comprend l'attrait exercé par la théorie et la pratique des exercices structuraux, d'autant plus que la notion d'"automatisme langagier" n'était pas nouvelle, et qu'on en trouvait

M.E. ET MOYENS AUDIO-VISUELS

déjà sinon le mot du moins l'idée chez certains méthodologues directs. PINLOCHE, en 1903, pense qu'il faut "assurer la solidité de la base", et estime pour cela nécessaire "la répétition à outrance par les exercices oraux" (p. 183 -voir à ce sujet le chap. 2.3.4., pp. 165-171, sur la technique directe de la répétition). Les INST. 1938 parlent d'"automatisme instinctif" (p. 178), et les INST. 1950 des "automatismes nécessaires à l'expression orale spontanée" (p. 28):

"Un degré d'automatisme nettement perceptible dans l'utilisation orale correcte des éléments prouve(nt) seul(s) la réalité des acquisitions et du travail effectué. Rien n'a de valeur, rien ne peut servir de point d'appui et de départ pour une progression sûre, ni comme base d'expériences d'ordre littéraire, qui ne soit immédiatement accessible dans la mémoire et oralement disponible" (id., p. 29).

Aussi ces Instructions pensent-elles indispensable de faire effectuer aux élèves "des exercices répétés individuels et collectifs" (id., p. 33). Ajoutons que même les Inspections générales qui se sont montrées les plus ouvertes à l'introduction des exercices structuraux ont toujours pris soin de préciser que de tels exercices ne devaient être qu'une étape transitoire vers l'expression libre en situation. La CIRC. 1969 sur les travaux dirigés d'anglais précise que "ces exercices d'intégration et d'activation des connaissances n'ont de valeur que dans la mesure où ils débouchent sur des activités plus libres" (p. 49), et la même Circulaire sur les travaux dirigés d'allemand que "l'efficacité des comportements acquis [par ces exercices structuraux] sera mise à l'épreuve au cours d'exercices d'expression libre" (id., p. 48). Comme les audio-visualistes français, le PROG. 1965 (programme grammatical pour l'enseignement de l'anglais) se démarquait des conceptions mécanistes des audio-oralistes: "Il conviendra d'éviter soigneusement les exercices artificiels purement formels qui seraient de nature à fausser la perception de la valeur des structures" (p. 60).

Cette volonté d'intégration des moyens audio-visuels à la méthode existante, sans remise en cause de ses principes essentiels ni de ses objectifs fondamentaux, n'était donc pas propre à la M.E. d'espagnol, même si celle-ci s'est montrée plus sourcilleuse que d'au-

M.E. ET MOYENS AUDIO-VISUELS

tres sur la défense de l'orthodoxie, et plus soupçonneuse devant toute innovation technique. Les moyens audio-visuels sont souvent appelés, dans les Instructions générales, des "auxiliaires" (par ex. INST. 1965, p. 36; INST. 1966, p. 37). Au cours des Journées d'Etudes de Sèvres sur "les auxiliaires audio-visuels dans l'enseignement des langues vivantes", le président de ces Journées, l'inspecteur général EVRARD, définissait une ligne de conduite prudente dont la M.E. ne s'est jamais départie:

"Nous ne croyons pas que les machines aient par elles-mêmes une quelconque vertu. De toute évidence, elles sont bonnes toutes les fois qu'elles produisent un gain de temps, un surcroît d'efficacité. Elles sont mauvaises dans les cas contraires. Si donc l'Inspection générale croit à l'utilité des techniques nouvelles employées à propos et maniées avec adresse, elle ne saurait préconiser à tous les professeurs le recours systématique à des pratiques dont l'efficacité suppose une conviction préalable et une compétence spéciale" (1963, p. 86)

Et deux ans plus tard, le même EVRARD, en tant que président de la "Commission d'étude des moyens audio-visuels pour l'enseignement des langues vivantes", définira parfaitement le sens général qu'a donné la M.E. à l'intégration des moyens audio-visuels:

"Cette entreprise n'est nullement animée par une volonté de rupture avec le long effort qui a donné sa physionomie à l'enseignement des langues vivantes en France. La Commission n'entend nullement remettre en cause les principes de la méthode active, ni réduire la contribution des langues vivantes aux fins intellectuelles et culturelles de l'enseignement secondaire. Les moyens audio-visuels l'intéressent dans la mesure où ils peuvent améliorer le maniement oral de la langue étrangère, condition première de la formation de l'esprit et de l'enrichissement de la personnalité à travers les activités de la classe" (1965, p. 3).

Il s'agit là d'une constante dans l'attitude des méthodologues éclectiques, et qui correspond à l'esprit même de l'éclectisme. Un autre inspecteur général, FOURET, disait déjà en 1932:

"Notre méthode d'enseignement peut, sans rien perdre de son originalité ni de sa valeur, évoluer et se perfectionner en s'adaptant aux techniques et aux inventions nouvelles: mais (qu') il nous appartient /.../ de la modeler, de la modifier avec la prudence et la mesure qui sont, paraît-il, les qualités essentielles de notre génie" (p. 196).

MIALARET approuve indirectement cette attitude de la M.E., soucieuse

M.E. ET MOYENS AUDIO-VISUELS

de préserver ses principes pédagogiques et ses objectifs fondamentaux, lorsqu'il écrit que "pour garder toute leur valeur, les techniques audio-visuelles doivent s'intégrer à un système pédagogique plus général" (cité par LANGOUET 1979, p. 58) (1).

Enfin, l'histoire même de la D.L.E. a donné raison à la M.E., puisque les réserves qu'elle exprimait dès le début des années 1960 à l'encontre des M.A.O. correspondent aux prises de conscience qu'effectuèrent quelques quinze ans plus tard certains chercheurs "de pointe" en D.L.E. ...

(1) D'autres pédagogues, comme FERRAN, pensent au contraire qu'il est nécessaire d'élaborer une "pédagogie de l'audio-visuel", l'usage des moyens audio-visuels posant un ensemble de problèmes spécifiques tels que la lecture de l'image et les différences d'aptitude des élèves à cette lecture suivant leurs milieux socio-culturels d'origine. Aussi "autant il semble facile d'utiliser tel ou tel moyen audio-visuel de façon annexe, autant son insertion dans un projet pédagogique paraît ardue" (1980, p. 97).

CHAPITRE 4.3.

LA METHODE ECLECTIQUE
ET L'EVOLUTION ACTUELLE
DE LA DIDACTIQUE
DES LANGUES ETRANGERES

"Il faut recourir à nos méthodes empiriques. De savoir notre ignorance ne doit pas nous empêcher d'agir, mais nous inciter à la fois à un regard critique sur notre action, et à poursuivre les recherches qui réduisent un peu cette ignorance."

BRESSON 1970, p. 30.

CHAPITRE 4.3.1.

LES SUPPORTS DIDACTIQUES

4.3.1.1. SUPPORTS LITTÉRAIRES ET OBJECTIFS ECLECTIQUES

Nous avons vu précédemment, au chapitre 4.2.2., comment ce que BAL appelle l'"intégration didactique" (1980, p. 62) était réalisé dans la M.E. autour du texte, et comment le texte littéraire permettait à cette méthode d'articuler ses trois objectifs, linguistique, culturel et formatif. La M.E. peut faire siens ces mots du rapport de synthèse du séminaire de l'A.U.P.E.L.F. sur l'enseignement de la littérature française (Pologne, 15-23 septembre 1979): "Lire le texte, lire le monde, lire en eux-mêmes" (cité par BRAY 1982, p. 87). Avant même d'aborder les recherches actuelles en D.L.E. concernant l'enseignement de la langue et l'enseignement de la civilisation (chap. 4.3.2. et 4.3.3.), nous voudrions déjà ici, dans une perspective d'évaluation interne de la M.E., nous interroger sur les problèmes que pose la poursuite simultanée de ces trois objectifs dans une méthode dont les supports linguistiques sont des textes littéraires.

Du point de vue de l'apprentissage linguistique, nous avons souligné précédemment (en part. au chap. 4.2.2.2. sur "le traitement pédagogique du texte"), l'intérêt que présente l'utilisation de tex-

SUPPORTS LITTÉRAIRES ET OBJECTIFS ECLECTIQUES

tes littéraires, qui se révèlent effectivement être en classe de langue d'excellents "supports à parole". Au moment où l'accent est mis en D.L.E. sur l'authenticité des situations de communication et l'intérêt des "documents authentiques", on ne peut que souligner la supériorité des textes littéraires sur les textes fabriqués de la M.D. et de la M.A.V. (1). Le commentaire collectif du texte littéraire en classe de langue correspond potentiellement à une situation authentique dans la mesure où, le texte suscitant des réactions diverses et permettant des interprétations divergentes, l'élève utilise ainsi la langue étrangère pour transmettre des informations non susceptibles a priori d'être déjà détenues par les autres, et toujours sujettes à discussion (2). A un moment aussi où les méthodologues prennent conscience de l'intérêt qu'il y a à développer la compétence passive indépendamment de la compétence active (surtout dans le cas d'une "langue soeur" comme l'est l'espagnol pour le français), le texte littéraire présente cet avantage d'offrir d'emblée à l'élève des possibilités de compréhension qui dépassent de beaucoup ses propres capacités d'expression:

(1) Comparer à nouveau le texte fabriqué intitulé "El viaje por tierra: la estación" du manuel ANDANDO (ANNEXE 2, pp. 632-633) et l'extrait de roman intitulé "En la estación de Hamburgo" sélectionné par les auteurs de PUEBLO 2 (ANNEXE 3, p. 634).

(2) A propos d'un autre enseignement, celui de la philosophie, voici comment FERRY explique le choix de son Collège de Philosophie d'organiser des séminaires sous forme d'explications "phrase par phrase" de textes de grands philosophes: la première raison de ce choix, explique-t-il, réside "dans une conviction très simple; c'est que le travail sur le texte permet la discussion dans la mesure où des approches différentes peuvent être confrontées". Alors que le contenu d'une conférence est "proprement in-discutable", "en revanche le texte, lui, ne se laisse pas faire et sa résistance à une lecture insuffisante (résistance définissable de fait: ce qui était à expliquer n'est pas devenu intelligible), donne à chacun le droit, bien sûr, mais aussi la possibilité d'intervenir, en s'appuyant sur l'exigence commune de compréhension, pour préciser ou contester la lecture proposée. Et l'intervenant ne peut être alors renvoyé à son ignorance (sous le prétexte que les choses seraient très complexes, et que la conférence est brève, ou que l'examen approche): l'obscurité qui subsiste impose suffisamment à tous son existence pour que la discussion libre puisse avoir lieu" (1982, p. 91).

SUPPORTS LITTÉRAIRES ET OBJECTIFS ECLECTIQUES

c'est cet écart qui fonde pédagogiquement la possibilité, pratiquement illimitée, de paraphrase (voir par ex. BATE 1975).

L'utilisation précoce du texte littéraire en classe de langue présente en contre-partie des inconvénients et des dangers dont les inspecteurs généraux d'espagnol nous semblent mésestimer l'importance. Les INST. 1969 fixent comme objectif prioritaire du premier cycle l'enseignement de "la langue parlée usuelle" (p. 39), et précisent aussitôt: "A ce stade, il y aura donc intérêt à exploiter surtout des dialogues" (id.). Recommandation ambiguë, comme souvent dans les Instructions générales, et qui permet à l'Inspection générale d'espagnol de choisir ses dialogues dans la littérature. On se rappelle ces lignes de la préface de LA PRATIQUE DE L'ESPAGNOL EN SECONDE:

"Cet ouvrage, conçu à des fins essentiellement pratiques, assigne au dialogue vivant une place privilégiée, tant dans l'exploitation des documents photographiques que dans l'étude des textes -authentiques conversations puisées dans le roman ou dans le théâtre contemporain" (p. 2, nous soulignons).

Or il est évident d'une part que dans beaucoup de textes proposés dans les manuels éclectiques de premier cycle, certaines formes linguistiques s'écartent de la langue parlée. Cela est surtout notable dans les poèmes, dont on sait que la M.E. d'espagnol fait un grand usage dans les tout débuts de l'apprentissage. A la troisième unité de LENGUA Y VIDA 1 les auteurs proposent un poème de José Moreno Villa dont le vocabulaire et les structures sont simples, mais dont la construction n'est pas celle de l'"espagnol standard":

"Gris y morado
es mi verde olivar;
blanca mi casa y
azul mi mar." (p. 11)

Les méthodologues éclectiques, pour justifier cette utilisation des textes littéraires dès les débuts de l'apprentissage, avancent souvent l'argument selon lequel l'espagnol présenterait bien moins de différences linguistiques que le français ou d'autres langues entre les différents états historiques de la langue, et entre les différents niveaux et registres actuels. Le premier argument -qui ne concerne, notons-le en passant, que la langue littéraire-, ne vise qu'à justi-

SUPPORTS LITTÉRAIRES ET OBJECTIFS ECLECTIQUES

fier après-coup un choix effectué pour des raisons culturelles. Sans vouloir ici en discuter l'exactitude scientifique (et dans cette discussion la référence devrait être l'élève débutant: un écart insignifiant aux yeux d'un hispaniste peut se révéler susceptible de perturber un processus d'apprentissage linguistique...), on ne peut que constater la faiblesse des rares démonstrations concrètes de ce qu'on nous demande généralement d'admettre comme ayant l'évidence d'un postulat. Ainsi celle de LOSCOT (1976), qui s'appuie sur un extrait du Burlador de Sevilla, acte III:

Catalinón : ...¿Qué vino beben acá?
Don Gonzalo: Pruébalo, ...
 ... dame esa mano,
 no temas, la mano dame...
Don Juan : ... ¡Que me abrazo!
 ¡Muerto soy!

Et LOSCOT de s'extasier: "N'est-ce pas là, illustrés avec force, dans une langue toujours actuelle: /.../ l'ordre, la défense, la place des mots dans la phrase espagnole?" (p. 36). Si nous comprenons bien la démonstration, l'espagnol actuel admettrait aussi bien "la mano dame" que "dame la mano" -sans parler de "muerto soy", qu'il est bien difficile d'imaginer prononcé par un espagnol dans une situation de la vie quotidienne...-. La réalisation de notre "Expediente Turismo español" (dont nous reparlerons plus tard), réalisé essentiellement à partir d'enregistrements radiophoniques de reportages et de tables-rondes, nous a confirmé au contraire que l'espagnol parlé, tout comme le français parlé, présentait les caractéristiques bien connues de la langue orale: hésitations, retours en arrière, redites, ruptures de construction tant au niveau de la phrase (syntaxe) que du discours (argumentation), etc., sans parler de l'influence tant phonétique que lexicale et structurale des langues régionales... ou du français. Il y a une contradiction certaine chez les inspecteurs généraux d'espagnol à minimiser la différence entre espagnol parlé et espagnol littéraire, et en même temps à mettre constamment en garde les professeurs contre l'utilisation de documents écrits ou oraux dont la langue ne serait pas suffisamment "modélisante". Cette minimisation de

SUPPORTS LITTÉRAIRES ET OBJECTIFS ECLECTIQUES

l'écart entre langue parlée et langue écrite littéraire n'a pas en réalité à être démontrée dans l'esprit des inspecteurs généraux d'espagnol parce qu'elle renvoie non à une constatation empirique, mais à un choix volontariste: c'est la seconde, en espagnol comme en français, qui pour eux doit servir de modèle à la première.

Il y a aussi contradiction, et plus grave encore nous semble-t-il d'un point de vue pédagogique, à vouloir à la fois réduire l'écart entre langue parlée et langue littéraire et donner un enseignement de culture développant chez l'élève la sensibilité littéraire. En effet, l'un des éléments essentiels de cette sensibilité littéraire est précisément la perception de l'écart entre la langue littéraire et une langue que l'on pourrait appeler "non marquée". C'est là tout le problème de l'"appréciation littéraire" en classe de langue étrangère, dont nous reparlerons au chapitre suivant (4.3.1.2.) en faisant le point sur les recherches actuelles en D.L.E. à ce sujet. On trouvera en ANNEXE 16 (p. 651) la reproduction d'un texte proposé par les auteurs de LENGUA Y VIDA 2. Tout l'intérêt de ce texte réside en réalité, comme on pourra le constater, dans l'écart stylistique entre la langue utilisée par l'auteur et celle d'une lettre "ordinaire". Les élèves ne peuvent le comprendre, littéralement, que s'ils connaissent déjà le style épistolaire habituellement utilisé en Espagne. On peut aussi raisonnablement douter de l'intérêt qu'il y a à présenter comme modèles, dans une seconde année d'apprentissage théoriquement consacrée en priorité à l'apprentissage de la langue parlée "usuelle", des tournures aussi marquées stylistiquement que celles de ce texte. À l'inverse, lorsque la littérature imite le langage courant, comme dans bon nombre de textes sélectionnés par la M.E., les élèves se retrouvent dans l'incapacité de le sentir, comme le sentira un espagnol, comme stylistiquement marqué parce qu'il s'oppose à ce que l'on s'attendrait à trouver dans une oeuvre littéraire.

En fin de compte, en présentant la littérature comme modèle linguistique pour débutants, la M.E. tend à la banaliser. En ne choisissant que des textes littéraires comme supports didactiques à une période de l'apprentissage où toute l'énergie des élèves est sollici-

SUPPORTS LITTÉRAIRES ET OBJECTIFS ECLECTIQUES

tée par l'acquisition linguistique, elle prend le risque que ceux-ci ne les ressentent en définitive pas différemment de ces recueils de formes linguistiques que sont les textes fabriqués des M.A.O. et des M.A.V. Ce qui est culturellement authentique ne peut que souffrir, dans les tout débuts de l'apprentissage, de l'artificialité essentielle d'une situation de classe où, quoi que l'on puisse faire, la langue est utilisée plus pour elle-même que pour son contenu.

Le second objectif que se fixe la M.E. est l'objectif culturel. Nous avons déjà noté que la poursuite de cet objectif parallèlement à l'objectif linguistique rendait plus difficile cet apprentissage linguistique. Concrètement, les textes littéraires ajoutent à la première difficulté de compréhension littérale des textes une deuxième difficulté qui est celle d'interprétation. Qu'on en juge par ces lignes de J. J. Jiménez proposées par les auteurs de LENGUA Y VIDA 1: "La casa está cerrada y la noche fuera y sola... El fuego es el universo dentro de casa" (p. 61). REBERSAT reconnaît que la nécessité pédagogique du dialogue permanent fait qu'il soit difficile dans le premier cycle de satisfaire en même temps les exigences des objectifs linguistique et culturel (1976, p. 59). CANADELL renchérit: "Les limites sont vite atteintes. /.../ La langue constitue effectivement un problème réel" (1976, p. 60) (1).

Les manuels éclectiques d'espagnol se présentent sous la forme de recueils de morceaux choisis. Il n'y a pas là une simple survivance d'une tradition bien ancrée dans l'enseignement français (2),

(1) Cette dernière phrase est révélatrice d'une hiérarchie plus ou moins implicite des différents objectifs. On pourrait tout aussi bien -mais CANADELL ne l'a pas fait- inverser les termes et dire que l'objectif culturel constitue "un problème réel" à la poursuite de l'apprentissage linguistique...

(2) Bien que ce facteur ait certainement joué historiquement: BRAY rappelle que dans d'autres pays (U.S.A., Pays-Bas, R.F.A., par ex.), l'enseignement de la littérature maternelle au lycée se fait généralement à partir d'oeuvres brèves mais complètes (1982, p. 82).

SUPPORTS LITTÉRAIRES ET OBJECTIFS ECLECTIQUES

mais une nécessité fonctionnelle, au moins dans le premier cycle, à partir du moment où l'on a décidé de n'utiliser que des supports littéraires. Pour des raisons de variété (il faut constamment dans le premier cycle renouveler l'intérêt et donc changer fréquemment de support et d'activité) et d'intégration didactique (toutes les activités de classe s'articulent autour du texte), les auteurs doivent sélectionner dans les oeuvres des extraits d'une dimension telle qu'ils puissent être étudiés en une seule heure de classe. Il y a déjà là, d'un point de vue méthodologique, une rigidité dont les professeurs se plaignent parfois (1), mais ce sont surtout les critères d'une telle sélection, et ses conséquences au niveau de l'enseignement culturel, qui nous intéressent ici. Le texte est, pour BERGES,

"le document par excellence. Son choix [dans le second cycle] sera déterminé par l'intérêt qu'il présente: valeur documentaire (échantillon représentatif d'un genre, d'un écrivain, d'une oeuvre) ou richesse du contenu humain. Il est indispensable que le texte choisi pour l'explication présente une valeur littéraire certaine" (1967, p. 5).

Cette notion de représentativité est essentielle. Elle conduit à privilégier dans la culture hispanique et hispano-américaine ce qui est le plus différent de la culture des élèves. D'où le typisme et le goût de l'insolite souvent critiqués par les espagnols eux-mêmes dans les manuels éclectiques français (2), et dont les photos sont,

(1) "Ce qui gêne les professeurs, c'est cette obligation d'étudier un texte par heure" (Compte-rendu d'une réunion pédagogique au C.R.D.P. de Dijon le 04/05/1977, COURTILLON S. 1977b, p. 2).

(2) "Dans les manuels scolaires on a souvent l'impression que la vie en Espagne ou en Amérique latine s'est figée à une certaine date comme dans La belle au bois dormant. Et en dépit des précisions données par les professeurs, les élèves restent marqués par les textes étudiés et les photos: en Espagne, les gens sont ridés, ratatinés, pauvres, édentés, vêtus de noir! Les femmes vont chercher l'eau à la fontaine, les charrues sont primitives, il y a la noria, la trilla, etc. Les films que nous pouvons emprunter au C.R.D.P. ne sont pas faits pour les détromper. Les assistants d'espagnol de 1976-1977 ont été choqués par la vision que les élèves avaient de l'Espagne..." (COURTILLON S. 1977b, p. 3).

SUPPORTS LITTÉRAIRES ET OBJECTIFS ECLECTIQUES

pour celui-là qui se contente de les feuilleter, une illustration immédiate. LA PRATIQUE DE L'ESPAGNOL EN SECONDE, qui se veut pourtant d'orientation moderniste, présente dans son chapitre 9 les photos suivantes: "Muralla de Toledo - Vieja calle de Tarragona - Día de San Fermín en Pamplona - Procesión en Bermeo - Cafedto andaluz". GOURINE, présentant un reportage filmé sur la capitale espagnole, indique que

"l'activité commerciale de Madrid a été délibérément laissée de côté car elle n'offre rien qui ne soit très semblable à celle de n'importe quelle ville d'une certaine importance en France" (1972, p. 6).

On voit que le privilège accordé à la différence culturelle au nom de la représentativité des documents s'allie à un anti-modernisme latent qui renvoie encore à cette notion de "modèle"-dont nous avons eu déjà l'occasion de montrer le rôle essentiel qu'elle jouait dans la cohérence de la M.E., au risque de donner de l'Espagne, qui s'europeanise très vite, une image sinon erronée du moins partielle. Ces deux préoccupations (la représentativité des documents et leur valeur modélisante) sont apparemment contradictoires, la seconde poussant à opérer de véritables censures conscientes. Pour MOLINA, "ne vaut-il pas mieux écouter un poème de Machado, chanté par Serrat, que les "tubes" éphémères des Iglesias, Rafael, Sesto et les autres chanteurs en vogue?" (1976, p. 15). Mais la M.E. résoud à sa façon cette contradiction, d'une part grâce à la conception de l'oeuvre littéraire comme d'un document par définition plus représentatif que les autres de la culture "profonde" d'un pays, d'autre part en opposant cette culture "profonde", véritable substrat culturel spécifique, à une autre culture qui se définit à la fois par son caractère moderne, international et superficiel. Les photos de LA PRATIQUE DE L'ESPAGNOL EN SECONDE dont nous venons de parler ci-dessus illustrent un chapitre très significativement intitulé "Adentrándose"...

Ce qui se passe, c'est que l'objectif éducatif vient interférer avec l'objectif culturel (de connaissance de la culture étrangère). Le succès même de ces chanteurs "en vogue" tels que Iglesias,

SUPPORTS LITTÉRAIRES ET OBJECTIFS ECLECTIQUES

Sesto et autres, prouve que leurs oeuvres, quelle que soit leur qualité artistique "intrinsèque", répondent aux goûts et aux aspirations d'une partie de la société espagnole actuelle et sont donc sociologiquement aussi "représentatives" de certaines mentalités, que celles-ci plaisent ou non. C'est toute une conception traditionnelle de l'art en général et de la littérature en particulier, où doivent se rejoindre le Beau, le Vrai, le Bien et l'Utile qui transparait ainsi dans la M.E. (1). Admettant à la suite d'ELGUERO (1976, p. 58) que les aspects touchant à la vie quotidienne, comme la nourriture et l'habillement, sont indispensables à une présentation de la civilisation espagnole et que c'est même là "ce qui intéresse en premier lieu les élèves", CANADELL se hâte d'ajouter:

"Mais cela n'exclut pas, bien sûr, des aspects plus proprement, plus profondément culturels: les oeuvres artistiques et littéraires, les entreprises historiques des pays de langue espagnole, leur musique, populaire ou savante, leur géographie, comme paysages et comme fondement de leur réalité humaine et économique, par exemple" (1976, p. 58, nous soulignons).

Conception traditionnelle de la culture, disions-nous, parce qu'il s'agit d'une conception de la culture comme tradition, où le passé est valorisé comme fondement face à un présent mouvant, superficiel et éphémère. Dans le discours de la M.E. revient ainsi en permanence le souci de rattacher les faits de civilisation à leur contexte historique (voir par ex. REBERSAT 1976, p. 60). Or il y a contradiction, dans la M.E. d'espagnol, entre cette conception de la civilisation, qui devrait obliger dès les premières classes à une approche par "panoramas" historiques, artistiques, géographiques, etc., et ce que nous avons appelé l'"approche vécue" de la civilisation. Aussi l'impression que donnent les manuels éclectiques d'espagnol

(1) Sur cette même conception de la littérature dans l'enseignement du français langue maternelle, voir l'intéressant article de PELTIER (1982) sur "L'évolution de la fonction culturelle -formation esthétique et intellectuelle- de la littérature d'expression française dans les Instructions officielles de Jules Ferry à nos jours".

SUPPORTS LITTÉRAIRES ET OBJECTIFS ECLECTIQUES

les plus récents, quant au contenu de civilisation, est-il souvent celle d'un saupoudrage impressionniste sur des thèmes hétéroclites. Les auteurs de LA PALABRA VIVA 3, par exemple, se sont crus obligés de faire allusion à la présence romaine en Espagne, mais ne peuvent lui consacrer qu'un seul texte, humoristique, qui met en scène le fantôme d'une sentinelle romaine sur les remparts de Tarragone (pp. 106-107). Dems jours encore, nous semble-t-il, la M.E. d'espagnol perpétue une certaine tradition encyclopédique de l'approche de la civilisation, que ses méthodes pédagogiques et les situations d'enseignement/apprentissage ne lui permettent pourtant plus de respecter: à refuser l'amputation, on réduit le contenu culturel à l'état de squelette...

On retrouve là encore le problème fondamental de l'utilisation du texte littéraire comme document de civilisation. L'ARR. 1981 fixe à l'enseignement de l'espagnol l'objectif suivant:

"Inciter les adolescents à commenter en langue espagnole des documents authentiques de formes variées dont on les aide à dégager le message culturel, c'est non seulement améliorer leur compétence linguistique mais aussi leur permettre de développer leurs aptitudes à l'analyse, à l'expression d'un jugement personnel fondé sur des données réelles, à la synthèse enfin, quand une même question est abordée sous différentes perspectives" (p. 20).

Ces "données réelles", ce sont les textes littéraires qui sont censés les apporter, puisque, comme le rappelle GARCÍAS: "Le minimum doit venir de l'extérieur, l'essentiel sera tiré du texte. Les élèves s'aperçoivent très vite qu'il faut chercher, en classe, que l'effort de recherche et d'expression est primordial" (1976, p. 66). Le problème ainsi posé est donc celui du rapport entre la littérature et la réalité, que LOSCOT pose en ces termes, à propos des premières pages de El mundo es ancho y ajeno de Ciro Alegría:

"Ce qui reste à déterminer -et c'est important pour les élèves, pour leur information et pour leur apprentissage de la lecture de tout document-, c'est le rapport que ce texte, ce témoignage, entretient avec la réalité.

S'agit-il de la réalité? Voit-on, ici, surgir les conflits, les difficultés quotidiennes?

En revenant sur ce qui a été mis en lumière, on peut faire déceler par les élèves comment ce monde est idéalisé, comment Ciro

SUPPORTS LITTÉRAIRES ET OBJECTIFS ECLECTIQUES

Alegría nous présente un monde idyllique, presque un Paradis terrestre" (1976, pp. 34-35).

Or tout texte littéraire, à l'instar de celui-ci, entretient avec le référent (1) des rapports extrêmement variés, complexes et ambigus (voir par ex. à ce sujet "Littérature et référent", ARON 1982). Dans le cas du texte cité par LOSCOT, il ne nous renseigne pas sur la réalité, mais sur la présentation/représentation de la réalité par Ciro Alegría; l'interprétation de ce texte suppose donc que l'on connaisse déjà les éléments de civilisation qu'il est par ailleurs censé apporter aux élèves. Cela est valable pour tout texte littéraire: comment les élèves peuvent-ils faire la différence, dans sa présentation de la réalité, entre ce qui relève de leur propre "lecture", de la vision de l'auteur, de celle du narrateur ou des personnages, du traitement esthétique, et enfin de la vérité historique si tant est que celle-ci puisse exister en dehors de tout point de vue? Les différentes réalités extra-textuelles dont nous avons remarqué, p. 409, qu'elles étaient intéressantes pour l'exploitation linguistique du texte parce qu'elles favorisaient la prise de parole en multipliant les interprétations possibles, constituent par contre un inconvénient pour ce qui est de son exploitation culturelle. Le rapport du CAPES 1973 reconnaît d'ailleurs que "le texte comme document de civilisation exige, plus qu'un autre, des réflexes mentaux et une grande culture" (p. 33). Comment peut-on dès lors l'utiliser en classe de langue pour apporter cette même culture, tout en respectant les méthodes actives? Il y a là une contradiction qui ne peut se résoudre par les appels fréquents à "la rigueur dans l'exploitation du document" (LOURMAN 1976, p. 65).

Le problème de l'enseignement de la civilisation est d'autant plus délicat dans la M.E. d'espagnol que ses textes littéraires pré-

(1) "On appelle référent ce à quoi renvoie un signe linguistique dans la réalité extra-linguistique telle qu'elle est découpée par l'expérience d'un groupe humain" (Dubois et al., Dictionnaire de linguistique, cité par ARON 1982, p. 72).

SUPPORTS LITTÉRAIRES ET OBJECTIFS ECLECTIQUES

sentent généralement, pour des raisons déjà évoquées, une approche "vécue" de la civilisation, où par conséquent la subjectivité du narrateur ou des personnages (et à travers eux celle de l'auteur) joue un rôle déterminant, et que chaque thème n'est qu' "évoqué" par un petit nombre de textes (PROG, 1981, p. 24). La perception de la dimension vécue des problèmes humains est essentielle à leur prise de conscience et à leur compréhension, mais seule elle est insuffisante et dangereuse car elle risque, si elle n'est pas complétée par d'autres approches telles que les analyses économique, sociologique, historique, politique, de déboucher sur leur "psychologisation" et la bonne conscience. Les seuls textes littéraires ne peuvent que favoriser cet "humanisme abstrait" dont on connaît les insuffisances et les hypocrisies. Nous reproduisons en ANNEXE 17, p. 652, un texte proposé dans LA PRATIQUE DE L'ESPAGNOL EN SECONDE pour illustrer le thème "Problemas obreros" ("problèmes qu'ont les ouvriers"? "problèmes que posent les ouvriers"? On se demande d'ailleurs comment comprendre l'intitulé de ce thème à la lecture de ce texte...). On voit que les questions proposées en bas de page par les auteurs du manuel (1. ¿Cómo explicar la sonrisa de los obreros? -2. ¿Por qué estaba desencajado el viejo contable? -3. Analice los sentimientos de Rius durante la entrevista.) orientent délibérément le commentaire sur le seul vécu psychologique des personnages.

Paradoxalement, du moins dans le premier cycle, l'approche vécue de la civilisation à travers des textes littéraires tend à faire passer ceux-ci pour de simples reflets de la réalité. Les manuels éclectiques d'espagnol font d'ailleurs un grand usage de textes tirés d'une littérature que l'on peut appeler "de témoignage", comme le roman réaliste espagnol de l'après-guerre civile et une bonne partie du roman moderne latino-américain. MOLINA, à la fin d'un texte dont nous avons déjà parlé (pp. 400-401) présentant l'interview d'une dame de charité de la bonne société recrutée par le curé de sa paroisse, propose la question de commentaire suivante: "¿Qué opinas del papel de la Iglesia a través de la conducta de esta señora?" (1981, p. 44). Il y a nous semble-t-il dans ce cas (on en jugera en se repor-

SUPPORTS LITTÉRAIRES ET OBJECTIFS ECLECTIQUES

tant à ce texte que nous reproduisons en ANNEXE 18, p. 653) un risque d'abus intellectuel pour des élèves à juger du rôle de l'Eglise en tant qu'Institution à travers la description par un auteur littéraire du comportement d'une seule fidèle, sans qu'ils aient les moyens de savoir dans sa conduite ce qui relève de sa foi, du curé de sa paroisse, de sa position de classe, et enfin de sa propre personnalité. L'utilisation abusive de textes littéraires aux fins d'étude objective de la réalité extra-textuelle met en danger la formation de l'esprit critique des élèves, qu'ils sont pourtant censés développer: tout au plus, à travers ce texte, peut-on juger de la façon dont l'auteur veut présenter ce rôle de l'Eglise.

En outre, comme le rappelle MARCHAND F., la visée esthétique est fondamentale, même dans la littérature "de témoignage", puisque c'est elle qui la constitue en tant que littérature, et elle ne peut donc pas ne pas être prise en compte au moment où l'on parle de "message":

"Si l'on a recours, pour décrire la vie d'une usine, à un romancier, c'est toujours interposer entre l'usine et le lecteur un témoin dont les visées sont multiples. Faire apparaître les problèmes du monde du travail est, certes, l'un des objectifs, mais il en est un autre encore plus important qui est de faire un beau roman. Et, en dernier ressort, la visée esthétique est toujours celle qui commande la forme" (1979, p. 20).

Il n'est donc pas possible de suivre LOSCOT lorsqu'il affirme qu'"un texte, c'est d'abord quelque chose qu'on lit pour s'informer, se mettre au courant, savoir quelque chose de nouveau" (1976, p. 36), et on peut donc se demander sérieusement si ce ne sont pas les inspecteurs généraux eux-mêmes qui sont responsables de ce défaut qu'ils déploreront plus tard chez les anciens élèves d'espagnol devenus candidats au C.A.P.E.S.:

"Le jury a remarqué également une tendance assez fréquente à considérer les textes littéraires comme des textes historiques ou sociologiques, à les traiter comme de simples documents, sans s'attacher à l'élaboration complexe qui fait d'eux une oeuvre d'art" (CAPES 1977, p. 60).

Notre critique de la M.E. d'espagnol sur ce point recoupe l'analyse que fait en 1982 PELFRENE de dix manuels d'enseignement de

SUPPORTS LITTÉRAIRES ET OBJECTIFS ECLECTIQUES

la civilisation en français langue étrangère: "On y confond le signifié et le référent":

"La grande lacune méthodologique est que les concepteurs feignent de croire que la fonction référentielle du langage, celle qui parle du monde, n'est pas médiatisée par les effets de l'écriture et le rôle de l'écrivain. Ce positivisme archaïque a des racines si profondes qu'il fait écran à toute théorie possible de l'énonciation" (p. 52).

BESSE, parlant de la didactique du français langue étrangère, pose une condition qui nous paraît effectivement indispensable à l'utilisation des textes littéraires comme documents de civilisation:

"Il faut que les étudiants étrangers apprennent à "situer" ces discours littéraires par rapport aux autres discours (non littéraires) que les Français peuvent tenir sur ce même thème. Ainsi, la spécificité littéraire ne pourra, en principe, apparaître comme étant d'ordre purement référentiel, mais comme une structuration différente du sens et du son" (1982b, p. 21).

Dans la M.E. d'espagnol, c'est principalement leur contenu de civilisation qui permet aux supports littéraires de jouer leur rôle au niveau du troisième objectif que se fixe cette méthode, l'objectif formatif. D'une part au moyen de leur analyse rigoureuse:

"Nous avons, en effet, à apporter à nos élèves une ouverture nouvelle face à un document, une façon différente d'analyser, une manière d'aller plus loin que l'apparence immédiate. Il est clair qu'il faudra souvent "se battre" pendant de longues périodes pour faire comprendre aux élèves la nécessité d'adopter une telle attitude, critique et active" (CANADELL 1976, p. 63).

D'autre part au moyen du "contenu humain" donné ainsi à la conversation en classe:

"La langue étrangère ne sera réalité vivante que si elle permet une expression spontanée et relativement aisée de la pensée que, seule, peut faire acquérir la pratique du dialogue, moyen d'acquisition et de conservation de la langue. Exercé dès que possible sur des aspects de civilisation, son contenu humain favorisera la formation de l'esprit et l'enrichissement de la culture" (BERGES 1967, p. 1).

"Apprendre à nos élèves à lire, à voir, à s'exprimer et à penser n'est pas chose facile", reconnaît LOURMAN (1976, p. 59). On peut même se demander si un tel objectif n'est pas trop ambitieux et hors de portée des élèves dans le cadre d'un cours de langue étrangère dont l'attention et l'énergie sont déjà sollicitées par l'acquisition

SUPPORTS LITTÉRAIRES ET OBJECTIFS ECLECTIQUES

linguistique. L'objectif formatif dont se réclame LOURMAN sera atteint en langue maternelle ou ne le sera pas, et si le professeur d'espagnol peut légitimement espérer participer à l'oeuvre formative, encore faut-il qu'il ait conscience de ses limites et des possibilités réelles qui lui sont offertes dans le cadre de sa spécialité. Le professeur d'espagnol, étant donné l'objectif linguistique prioritaire et le peu d'importance de sa matière dans le cursus des élèves, n'est pas en position matérielle de jouer les défenseurs d'une certaine conception de l'enseignement et de la culture, comme le voudraient d'aucuns. Lorsque GARCÍAS se plaint que dans les explications de textes en classe d'espagnol il faille "parfois rejeter ou rectifier un vocabulaire attaché à une certaine forme traditionnelle de culture, et qui fait apparaître, pour un élève, dans tout poème, des "symboles", une "personnification", une "abstraction" et des "progressions"... , il fait de toute évidence allusion à ce qu'il considère comme des insuffisances dans l'enseignement du français.

Il y a en outre une contradiction certaine dans la M.E. d'espagnol à vouloir éveiller le sens critique des élèves tout en privilégiant une littérature de témoignage où ne sont jamais questionnés ni la position sociale ou idéologique de l'auteur, ni le jeu des instances narratives, ni les procédés littéraires toujours considérés sous l'angle de l'expressivité et jamais de la manipulation éventuelle. S'il y a pourtant un champ privilégié de la réflexion critique à propos des documents littéraires, c'est bien les rapports problématiques qu'ils entretiennent avec la réalité, et l'incidence même des propres positions sociales et idéologiques du lecteur. Contradiction aussi à vouloir éveiller le sens critique des élèves en maintenant néanmoins systématiquement dans l'ombre les critères qui ont guidé la sélection et l'ordonnement des textes proposés (1).

(1) L'Association Française des Enseignants de Français (A.F.E.F.) lutte pour sa part pour l'étude en classe d'oeuvres entières: "Nous refusons d'accepter le morceau choisi (par qui? sorti de quel contexte?) comme un objet suffisant et légitime" (LONGCHAMP 1982, p. 168).

SUPPORTS LITTÉRAIRES ET OBJECTIFS ECLECTIQUES

Les auteurs de LA PRATIQUE DE L'ESPAGNOL EN SECONDE peuvent ainsi faire se succéder une série de textes regroupés sous des chapitres intitulés "Adentrándose" (Chap. 9), "Más adentro" (Chap. 10), "En el mismo riñón" (Chap. 11), sans indiquer, ni faire questionner par les élèves, leur conception sous-jacente de l'identité "profonde" d'un peuple.

Contradiction enfin à vouloir éveiller le sens critique des élèves tout en faisant comme si allait de soi la notion même de littérature à laquelle sont supposés appartenir tous les textes proposés, alors que, comme le rappelle BESSE (1982), la distinction entre ce qui est littérature et ce qui ne l'est pas repose sur une convention sociale différente d'une culture à l'autre mais déjà problématique à l'intérieur même de notre culture occidentale. Comme l'écrit BAL à propos de l'enseignement de la littérature:

"Personne ne contestera, je pense, que le canon littéraire est fondé sur des critères idéologiques. Mais ce fait évident n'implique pas du tout que l'enseignement de l'histoire littéraire se doive d'accepter et de confirmer implicitement ces normes idéologiques" (1980, p. 61).

Nous ne pouvons reprocher à l'Inspection générale d'espagnol, dans le cadre de cette étude didactique, ses propres options idéologiques. Mais on ne peut prétendre développer l'esprit critique des élèves et leur autonomie de pensée, si l'on se protège soi-même des critiques et si l'on se maintient dans une position paternaliste: on n'est libérateur que si l'on intègre dans sa stratégie le dessein de libérer aussi l'Autre de son propre libérateur. Paradoxe qui n'est après tout que celui de tous les formateurs, y compris les professeurs de langues, dont l'objectif ultime est que les formés puissent le plus vite et le plus complètement possible se passer d'eux. Le clivage essentiel, en définitive, est entre ceux qui pensent que l'objectif est au bout du chemin, et ceux qui pensent que la formation de la méthode doit être cohérente avec la méthode de formation.

MARIET critique ainsi l'utilisation des seuls textes littéraires pour l'enseignement de la civilisation:

"L'enseignement des cultures (et j'ajouterai des langues

SUPPORTS LITTÉRAIRES ET OBJECTIFS ECLECTIQUES

étrangères) est malade de la littérature, il souffre d'être coupé des disciplines majeures de notre société, d'être prisonnier de quelques programmes d'examen et des légitimités de l'ordre établi et défendu d'arrache-pied par un mandarinate international soucieux de ses positions et qui se sent menacé par l'intervention des nouveaux savoirs qu'importe la "civilisation". /.../

L'enseignant est coupé d'une partie essentielle de la culture: celle qui bâtit les immeubles et les ponts, qui fabrique les téléviseurs et les médicaments, les aliments pour le bétail et les robots. Coupure sociale et technique, elle a les effets sociologiques que nous connaissons: un enseignement des cultures souvent réduit à la culture des fractions de classe dotées de la légitimité culturelle (les enseignants en font partie) et un peu de folklore cuisiné: quelques tranches de vie quotidienne saupoudrées de statistiques relevées de quelques documents authentiques. C'est cela qu'il faut changer" (1982, p. 7).

DURKHEIM disait déjà que "c'est dans les littératures que vient se fixer le principal des civilisations, tant du moins que la science n'est pas devenue un élément essentiel de la culture générale" (1969, nous soulignons), et PROST nous a montré, dans l'échec historique de l'enseignement spécial en France, comment l'Education nationale française a du mal à intégrer la science et la technique dans la formation de l'"honnête homme" moderne. Il y a toujours en France, non seulement dans l'enseignement scolaire mais aussi dans la culture nationale, une crise des "Humanités classiques" dont les philosophes sont bien conscients, mais que nos méthodologues éclectiques continuent à ignorer superbement (1). La critique de l'approche uniquement textuelle (littéraire) a été faite en son temps par DURKHEIM, que nous citerons à nouveau:

"Quant à la nature, elle n'est connue qu'à travers l'homme. Les choses n'intéressent pas elles-mêmes; elles ne sont pas étudiées en elles-mêmes et par elles-mêmes, mais à travers les opinions humaines dont elles ont été l'occasion. Ce n'est pas la réalité telle qu'elle est que l'on veut savoir, c'est ce que les hommes en ont dit, c'est-à-dire ce qu'elles ont, pour ainsi dire, d'humain.

(1) Voir à ce sujet l'analyse de MORIN (1981), que nous reproduisons en ANNEXE 19, p. 654.

SUPPORTS LITTÉRAIRES ET OBJECTIFS ECLECTIQUES

De là l'importance primordiale du texte, qui n'est pas moindre sous la scholastique qu'à la Renaissance. C'est que c'est dans le texte que sont fixées les opinions, les pensées des hommes. Entre les choses et l'esprit, le texte s'intercale et les voile. Cette influence du texte est tellement obsédante que les plus grands esprits, ceux qui ont le plus vif sentiment de ce qu'il y a de vivant dans la réalité, de l'intérêt qu'il y aurait pour l'esprit à se rapprocher davantage de cette source de vie, ne parviennent cependant pas à s'en libérer: tel Rabelais.

/.../ Depuis le VIII^e siècle, nous allons de formalisme pédagogique en formalisme pédagogique sans parvenir à en sortir. Suivant les temps, le formalisme a été successivement grammatical, logique ou dialectique, puis littéraire; mais, sous des formes diverses, c'est toujours le formalisme qui a triomphé.

Ainsi, le formalisme persistant de notre culture intellectuelle vient de ce qu'elle a toujours pour objet à peu près uniquement l'homme" (1) (pp. 320-321).

Le texte littéraire constituait donc jusqu'à ces dernières années pour la M.E. d'espagnol un véritable verrou intellectuel, qui est actuellement en train de sauter sous la pression des nécessités pédagogiques (2), mais qu'il serait urgent d'ouvrir consciemment et volontairement, parce que la littérature ne peut plus actuellement prétendre au monopole ni en ce qui concerne l'apprentissage linguistique (les documents fabriqués sont plus adaptés, du moins en premier cycle, et le professeur dispose de modes d'approche des documents authentiques non littéraires), ni en ce qui concerne l'apprentissage culturel (d'autres approches scientifiques de la civilisation sont incontournables), ni en ce qui concerne la valeur formative (les documents authentiques non littéraires peuvent être eux aussi objets d'analyses et d'interprétations tant au niveau de la forme que du

(1) A près d'un demi-siècle d'écart, deux professeurs, dans des articles sur l'enseignement de la civilisation en classe de langue, se répondent comme en écho: pour l'un comme pour l'autre il s'agit par cet enseignement de s'exercer "à reconnaître et à aimer l'homme dans l'étranger" (HOFFMAN 1904, p. 523), à "comprendre l'homme sous quelque forme qu'il apparaisse" (id., p. 524), et à "ouvrir à la curiosité des autres où se reflètent les aspirations éternelles de l'âme humaine" (HUI 1946, p. 506).

(2) Voir par exemple en ANNEXE 20 (p. 655) une reproduction de la page 83 de LENGUA Y VIDA (ed. 1979). Si l'on considère que toute la page de gauche (p. 82) est occupée par une photo dont le texte en bas de la page 83 est le commentaire rédigé par les auteurs du manuel, on constate que le texte littéraire ne représente plus que 25% de l'espace occupé par les supports didactiques.

SUPPORTS LITTÉRAIRES ET OBJECTIFS ECLECTIQUES

contenu, et de leurs rapports).

La réponse de l'Inspection générale d'espagnol à cette argumentation est déjà connue: dans le rapport de CAPES 1973, elle critique ainsi ceux qui ont proposé de remplacer l'une des épreuves actuelles de ce concours par une "analyse de document" (non littéraire):

"Qu'entend-on par "document"? Il en est de toutes sortes, historiques, géographiques, économiques, artistiques, qui tous renvoient à des disciplines ayant leurs spécialistes et leurs méthodes propres" (p. 33).

Et de conclure: "Notre spécialité, [c'est] la littérature" (id.). Argument particulièrement fallacieux, puisqu'il s'intègre dans un cercle parfaitement vicieux: nous sommes des littéraires, donc nous ne pouvons aborder la civilisation avec nos élèves qu'à partir de textes littéraires, donc notre formation doit être une formation de littéraires... La mise au programme du CAPES 1981 de dessins de Goya prouve que l'Inspection générale d'espagnol n'adapte la formation des professeurs aux nouvelles nécessités didactiques (le commentaire de documents visuels) qu'avec beaucoup de retard et de réticences. Ce n'est pas un hasard si toute une partie des dessins de Goya sont comme la plupart des textes des manuels éclectiques à la fois des oeuvres artistiques et des témoignages sociaux: l'adaptation de la M.E. se fait toujours pour éviter les révisions et les remises en cause, qui se font pourtant de jour en jour plus urgentes. Le statut et le rôle du texte littéraire au regard de ses trois objectifs fondamentaux constituent de toute évidence un des problèmes majeurs auxquels est confrontée la M.E., et qu'elle ne devrait plus pouvoir longtemps encore contourner.

M.E. - SUPPORTS LITTÉRAIRES
ET RECHERCHES ACTUELLES EN D.L.E.

4.3.1.2. SUPPORTS LITTÉRAIRES ET RECHERCHES ACTUELLES EN D.L.E.

"La littérature est une provocation à
la liberté"

BENAMOU 1971, p. 10

La recherche actuelle en D.L.E. sur l'utilisation des supports littéraires en classe de langue se trouve dans une situation assez paradoxale (1). D'une part se poursuit un mouvement contre la permanence d'un enseignement trop prématurément et trop exclusivement littéraire. En français langue maternelle, on se souvient du Plan Rochette (1971-1972), qui prévoyait dans cet enseignement la prise en compte de la langue des élèves et de l'oral, et de la réaction qui s'en suivit sous l'impulsion de l'Inspection générale (voir à ce sujet AZEMA 1982). En ce qui concerne le français langue étrangère, nous emprunterons à REBOULLET la description de la situation à l'époque où se développait la réflexion sur le niveau 2:

"Des décennies d'un enseignement trop prématurément, trop intensément littéraire ont montré les insuffisances du système. Les objections sont venues de tous côtés. Les linguistes ont fait valoir que les registres littéraires n'étaient pas les seuls et qu'un enseignement du français devait, au niveau supérieur, familiariser les étudiants avec l'ensemble des possibilités de la langue. Les littéraires ont protesté contre un enseignement de la littérature qui, croyant l'honorer et la servir, la réduisait à n'être qu'un reflet de la société et un moyen, alors qu'elle est un monde en soi et une fin. Les sociologues ont dénoncé la naïveté d'une attitude où l'on accordait à un amateur, celui-ci fût-il talentueux (Jules Romain) ou génial (Balzac), une confiance que l'on refusait au savant, spécialiste de l'étude des sociétés et de leur civilisation. L'écrivain, lui, n'avait souci de personne, mais en abandonnant depuis un demi-siècle les chemins trop

(1) On trouvera une bibliographie -malheureusement assez ancienne- sur le sujet dans BENAMOU 1971 (pp. 127-128).

M.E. - SUPPORTS LITTÉRAIRES
ET RECHERCHES ACTUELLES EN D.L.E.

fréquentés du réalisme pour ceux du roman métaphysique ou du nouveau roman, il n'a plus fourni aux compilateurs d'antologie cette mine inépuisable d'informations culturelles qu'ils s'étaient accoutumés à trouver dans la littérature. Certes, ces derniers utilisent Malraux et Robbe-Grillet..., mais ils regrettent Maupassant ou Mauriac. Les enseignants, enfin, avaient en face d'eux des étudiants soucieux d'actualité, mais moins épris de littérature qu'autrefois, parce que plus ouverts à d'autres sources d'information: la presse, la radio, la télévision, le cinéma; parce que vivant dans un monde plus marqué par la science et la technique; parce que plus sensibles aussi au progrès des sciences humaines" (1973, pp. 5-6).

L'influence de la M.A.O. et de la M.A.V. a par ailleurs été telle en français langue étrangère que BESSE a pu constater en 1982 que pour cet enseignement, "les textes littéraires, sauf rares exceptions, n'apparaissent que dans les manuels pour étudiants très avancés" (1982a, p. 57).

D'autre part, la problématique du niveau 2 (voir chap. 3.4.2., pp. 285 et s.) a depuis le début des années 1970 replacé la littérature parmi les préoccupations des méthodologues en français langue étrangère, et depuis lors, elle s'est retrouvée mêlée à toutes les nouvelles réflexions, qu'elles soient sur la créativité et les activités ludiques (COSTE 1971, FRANCOIS 1974, COPPOLANI 1980, BESSE 1982a et 1982b), les stratégies d'apprentissage (COSTE 1975), l'autonomie (DICKINSON 1981), l'approche communicative (ABBOU 1981) ou la compétence textuelle (RÜCK 1980). Toutes ces recherches ne sont pas malheureusement utilisables dans la perspective d'un renouvellement de la M.E.; certaines par exemple concernent l'enseignement de la littérature en tant que telle: l'optique est donc plus celle d'un enseignement de la littérature en tant que partie de la civilisation, que celle d'un enseignement de la civilisation à travers la littérature (1), d'autres, comme nous le verrons dans la suite de ce chapitre, veulent utiliser le texte littéraire plus comme support d'activités créatives

(1) Voir par exemple le numéro 77 (décembre 1970) de la revue Le Français dans le Monde, sur "L'enseignement de la littérature française aux étrangers".

M.E. - SUPPORTS LITTERAIRES
ET RECHERCHES ACTUELLES EN D.L.E.

et source de plaisir esthétique que comme support d'apprentissage linguistique et culturel. Enfin, une grande partie des applications des nouveaux outils d'analyse textuelle se font sur des "textes de spécialité" (scientifiques). Nous tenterons malgré tout de faire le point sur ce qui, dans les recherches didactiques actuelles, peut intéresser la M.E.

Pour ce qui est de l'intérêt des supports littéraires pour l'enseignement de la langue, la cause semble être définitivement entendue. Comme nous l'avons vu précédemment, le texte littéraire constitue un excellent "support à parole" en raison de sa "disponibilité polysémique" (PEYTARD 1982a, p. 94), qui permet ce que Barthes (dans S/Z) appelait une "lecture plurielle". "Par sa richesse et sa disponibilité, le texte littéraire se prête en tant qu'objet à des activités discursives extrêmement variées: sans cesse repris, commenté, analysé, il est au coeur d'une diffusion de parole infinie" (BOUACHA 1981, p. 5). Le texte littéraire, de par sa richesse en formes linguistiques, constitue une bonne base pour un travail d'enrichissement de la compétence linguistique:

"A la différence des textes techniques (qui utilisent des vocabulaires spécialisés) et même des textes de journaux dont le contenu et la langue sont fonction d'une réalité changeante et la plupart du temps ignorée de nos élèves, les textes littéraires combinent, selon des façons particulières certes, des éléments souvent identiques à ceux de la langue parlée (compte non tenu des nombreuses irrptions du "discours direct" dans les textes écrits). Ajoutons que si le but avoué de notre enseignement est d'enrichir la compétence linguistique de nos élèves, les textes littéraires offrent une variété de "tours", de mises en oeuvre, de trouvailles, qui laisse loin derrière elle les stéréotypes de la langue journalistique et l'étroite rigueur des écrits techniques" (NATAF 1970, pp. 80-81).

Comme le note par ailleurs LAROSE pour l'enseignement de l'espagnol, le texte littéraire, de par sa fonction poétique, est très souvent linguistiquement didactique dans la mesure où il exhibe ses procédés linguistiques (1976b, p. 32); il est, selon PEYTARD, "un discours où le langage manifeste ses possibilités de manière plus aigüe, plus visible, que dans et par tout autre texte. Laboratoire et spectacle du

M.E. - SUPPORTS LITTERAIRES
ET RECHERCHES ACTUELLES EN D.L.E.

langage dans ses dimensions laborieuses et dynamiques" (1982a, p. 102).

Cette exhibition des procédés linguistiques constitue selon BESSE la première des raisons "des convenances du discours littéraire en classe de langue" (titre d'un article de 1982):

"Typographie du texte, rythme de ses groupes sonores, correspondances de formes et de sons, ambiguïtés syntaxiques et sémantiques, équivoques connotatives, autant d'indices par lesquels le document littéraire peut exercer sur l'étudiant étranger une certaine fascination. Toute son attention est sollicitée non par les informations ou le "contenu" du texte mais par ce texte lui-même, dans ses dimensions phonétiques, syntaxiques, sémantiques. Le texte littéraire implique donc une attitude de lecture voisine de celle que l'étudiant adopte spontanément dans la classe" (1982a, p. 58) (1).

Si l'on en croit PEYTARD, le texte littéraire se prête particulièrement bien à l'oralisation, qu'utilise comme on le sait la M.E. (lectures à voix haute par le professeur puis par les élèves):

"Le texte littéraire, dans sa matérialité scripturale (séquences de graphèmes sur une aire, suscitant une perception visuelle) est simulacre d'attitudes langagières. Du dialogue, par exemple, qui, dans le roman, ou dans le texte-théâtre, se manifeste par une succession accumulée de répliques qui induisent des images de situations et d'attitudes orales, et que les mots du texte suggèrent (tel geste décrit, telle intonation indiquée). /.../ C'est pourquoi le texte scriptural est lourd des tentations de l'oral, et que les opérations transformatrices de l'oralisation sont toujours possibles" (1982a, p. 97) (2).

Phoné long, le texte littéraire favorise selon BAUTIER

(1) On retrouve là, transposée en didactique, l'une des idées majeures d'une certaine critique moderne qui donne priorité à l'aspect formel du texte littéraire. Nous sommes avec BESSE à l'opposé de la conception de l'utilisation du texte littéraire dans la M.E. (et de sa théorie littéraire implicite), pour laquelle la forme est toujours mise au service du contenu.

(2) Mais justement, comme le précise PEYTARD, il s'agit d'"opérations transformatrices": "C'est une opération de transcodage qui se construit alors. Mais le document oralisé, matériellement oral dès lors, n'est plus le même que le scriptural-source. Et si l'on veut en faire une lecture, celle-ci deviendra une écoute-analyse des phénomènes de l'oral-texte" (1982a, p. 97). Idée intéressante, et pas seulement pour les textes théâtraux: on peut parfaitement concevoir par exemple sur un dialogue de roman oralisé un travail de recherche d'interprétations à partir des intonations expressives.

M.E. - SUPPORTS LITTERAIRES
ET RECHERCHES ACTUELLES EN D.L.E.

(1980, pp. 77-78) l'activité de compréhension de l'élève, l'attente perceptive s'affinant au fur et à mesure que le contexte augmente; au contexte situationnel s'ajoute le contexte textuel, qui fait des textes littéraires, selon RÜCK (1980), un type de discours fortement organisé favorisant chez l'élève la capacité de perception de la cohérence discursive, capacité que cet auteur appelle "compétence textuelle".

De même que pour PEYTARD le texte littéraire est un "simulacre d'attitudes langagières" (1982a, p. 97), de même ABOU, dans un article intitulé précisément "Approche communicative et didactique des textes littéraires" (1981), pense qu'en tant qu'"objets culturels puisant dans les comportements sociaux et les systèmes référentiels sous-jacents, [ces textes] sont de nature à offrir un terrain de recensement et de découverte des codes sociaux, des pratiques qui en émanent et qui les transforment" (p. 344). Le texte littéraire constituerait donc un support privilégié d'apprentissage de la compétence de communication, laquelle se situe, comme nous l'avons vu, à l'articulation même de la langue et de la civilisation (1).

En ce qui concerne l'intérêt d'une utilisation des textes littéraires pour l'enseignement de la civilisation, la cause elle aussi semble être entendue. Non seulement par les tenants d'une certaine tradition humaniste, qui fait de l'auteur un témoin et un interprète privilégié de son temps, et donne à la magie du verbe littéraire le pouvoir de recréer un cadre, une époque, une ambiance (2), mais aussi,

(1) Seule voix discordante dans le concert actuel de louanges envers le texte littéraire, celle de PELFRENE, pour qui "pour chacune de ces articulations [langue/parole, écrit/oral, production/reconnaissance, expression/norme], le niveau où le texte en tant que tel se trouve nié, c'est celui-là précisément vers où le tirera la pédagogie" (1982, p. 51).

(2) En français langue étrangère, c'est l'Alliance Française qui représente le mieux cette tradition (voir par ex. BRUEZIERE 1970). Mais dans beaucoup d'autres pays occidentaux cette tradition semble aussi être très vivace, si l'on en croit BRAY, qui étudie l'enseignement universitaire de la littérature française aux U.S.A., Pays-Bas, en R.F.A., en Italie...: "Au moins dans les premières années d'études il est usuel de mettre la catégorie du "littéraire" au service de divers apprentissages, linguistique et historique surtout" (1982, p. 85).

M.E. - SUPPORTS LITTERAIRES
ET RECHERCHES ACTUELLES EN D.L.E.

avec des arguments différents, par les didacticiens ouverts sur les recherches actuelles. Ainsi REBOULLET:

"La littérature n'est pas un simple miroir de la civilisation, une photographie banale, un inventaire, mais elle est sélection, florilège, métamorphose; au delà des apparences, elle s'enfonce au coeur même des choses" (1973, p. 5).

ou DICKINSON:

"La pédagogie des langues traditionnelle, fondée sur la littérature, quoique généralement considérée comme trop étriquée, vaudrait la peine d'être réenvisagée en termes d'un modèle qui associerait la langue à des préoccupations d'adultes. /.../ La dimension de la culture et de la civilisation, bien connue dans une pédagogie plus ancienne, joue également un rôle important dans le développement de l'autonomie, dans la mesure où elle favorise une réduction des limitations imposées à notre perception par notre ethnocentricité" (1981, p. 58).

ou encore ABBOU:

"Tout arbitraire que fût ce mode de constitution [du texte comme objet unique et singulier], tout sélectif que soit le témoignage porté sur les sensibilités, les courants, les événements, les réalisations d'une génération, les oeuvres littéraires demeurent un document irremplaçable sur les formes et les séquences de la civilisation d'une nation et le matériau de base des transmissions comme des transgressions" (1981, p. 331) (1).

Au delà de ces déclarations d'intention concernant l'intérêt des supports littéraires pour l'enseignement de la langue et de la civilisation, ce qui nous intéresse surtout, ce sont les propositions pratiques concernant, comme dans la M.E., l'enseignement simultané de la langue et de la civilisation. Cinq auteurs nous ont paru représentatifs des différentes approches concrètes proposées jusqu'à présent (en français langue étrangère): WAGNER (1965), STOURDZE (1971),

(1) Une voix discordante, néanmoins, quant à cet accord sur l'intérêt des textes littéraires pour l'enseignement de la civilisation, celle de BESSE: "Certains textes littéraires, de prose ou de théâtre, peuvent servir à l'introduction des faits de civilisation. Mais en raison de leur relative autonomie par rapport aux conditions objectives de leur production et de leur réception, ils sont presque toujours moins directement exploitables, de ce point de vue, que les publicités, tracts, ou articles de journaux" (1982a, p. 63).

M.E. - SUPPORTS LITTÉRAIRES
ET RECHERCHES ACTUELLES EN D.L.E.

CAILLAUD (1971), BENAMOU (1971) et BESSE (1982a et 1982b).

WAGNER rédige son fascicule De la langue parlée à la langue littéraire (1965) à partir des travaux d'une commission réunie au B.E.L.C. en octobre 1961. Les objectifs de l'approche proposée sont semblables à ceux de la M.E.: linguistique ("fixer et enrichir la langue commune", p. 9), culturel ("accéder /.../ à l'esprit d'une civilisation", p. 14) et éducatif ("éveiller à la sensibilité littéraire"; "former le goût"; "initier les étudiants aux problèmes d'expression et former leur jugement" -pp. 6 et 9). L'objectif prioritaire étant linguistique, les textes sont choisis sur critères pédagogiques dans un état de langue contemporain, 'non 'marqué' de caractères linguistiques et stylistiques trop particuliers" (p. 7), et qui puisse ainsi fournir "des modèles directement utilisables dans les exercices écrits aussi bien que dans la pratique orale. Les étudiants doivent y retrouver une langue qui, pour littéraire qu'elle soit, reste courante, vivante, et puisse être exploitée pour l'étude du vocabulaire comme pour les exercices de construction de phrases" (p. 7). Outre la langue courante, les autres critères de choix sont le caractère vivant (textes présentant des "scènes", et donc non descriptifs), la variété des styles et schémas intonatifs, et la richesse du contenu de civilisation. Jusqu'à présent, comme on peut le constater, il n'y a là rien de nouveau par rapport à la M.E.; on y retrouve d'ailleurs l'influence évidente des INST. 1950 (p. 31) lorsque WAGNER prévoit, au niveau des techniques possibles, la "présentation indirecte du vocabulaire":

"Le professeur fait naître l'occasion, au cours de la quinzaine qui précède l'explication, d'inclure dans ses leçons les mots inconnus et les constructions nouvelles, sans pour autant bouleverser l'ordonnancement particulier de celles-ci" (p. 106);

On retrouve aussi cette influence dans l'autre type de présentation proposé, et qui consiste à expliquer de 4 à 8 éléments lexicaux nouveaux juste avant d'aborder le texte, les autres étant expliqués au passage au cours même du commentaire (p. 39).

Le schéma d'ensemble des exemples de leçons que donne WAGNER dans son fascicule est généralement semblable à celui de la M.E.:

M.E. - SUPPORTS LITTERAIRES
ET RECHERCHES ACTUELLES EN D.L.E.

explication du vocabulaire, exercice de reconstitution orale, analyse (rudimentaire dans les premiers temps de l'apprentissage, mais qui à partir de la quatrième année pourra donner lieu à une "discussion sur le texte" qui sera "l'occasion d'un exercice d'expression libre" -p. 29-), synthèse/conclusion et exercices. Parmi les variantes par rapport à la M.E. se remarque l'influence de la M.A.V.: la lecture des élèves est remplacée par la répétition de l'enregistrement, la reconstitution orale est plus développée, intégrant des explications du professeur et visant à une restitution pratiquement intégrale des textes (toujours très courts), enfin la phase d'exercices prend elle aussi une importance plus grande, et, à côté d'exercices de type traditionnel, y sont proposés des exercices structuraux.

STOURDZE intitule de manière explicite son ouvrage: De la reconstitution à l'explication de texte (1971). Il ne s'agit pas pour cet auteur de proposer une méthode, mais un exercice précis -la reconstitution de texte-, qui est "un exercice parmi tous ceux qui s'inscrivent dans le cadre d'une méthode structurale et d'une pédagogie active" (p. 98). L'objectif essentiel est linguistique, puisqu'il s'agit de travailler, avec des élèves ayant commencé leur apprentissage depuis trois ou quatre années, sur les domaines suivants: "prononciation, vocabulaire, grammaire, style, civilisation" (p. 99). Suivant le texte et/ou les élèves, il est cependant possible d'insister plus sur l'acquisition et le perfectionnement de la langue parlée (compréhension orale, le texte étant présenté et reconstitué oralement; expression orale, les réponses aux questions du professeur obligeant à un réemploi du lexique et des structures du texte) ou au contraire d'orienter le travail vers une initiation -modeste- au commentaire de style ou à l'explication de texte. Dans le mois précédant la reconstitution, deux leçons d'exercices structuraux et une leçon de vocabulaire de 20 à 25 minutes chacune sont prévues, d'une part pour préparer la compréhension du texte, d'autre part, ces exercices étant faits sur la langue parlée usuelle, pour faciliter la prise de conscience ultérieure par l'élève de l'écart stylistique du texte littéraire.

M.E. - SUPPORTS LITTERAIRES
ET RECHERCHES ACTUELLES EN D.L.E.

Techniquement, l'exercice même de reconstitution se présente sous forme de "question/réponse/question [qui] doivent s'enchaîner avec une minutie extrême" (p. 98), l'objectif à atteindre étant la restitution (la "redécouverte" dirait plutôt STOURDZE) du mot-à-mot du texte.

CAILLAUD propose pour sa part, dans L'utilisation des textes littéraires (1971), des modèles d'utilisation de textes littéraires à tous les niveaux de l'apprentissage (élémentaire, moyen, avancé). En effet, "il y a tout avantage, sur le plan culturel comme sur le plan psychologique, à aborder rapidement des textes d'une authentique valeur" (p. 168). Au niveau élémentaire, les textes choisis doivent être accessibles, de préférence de courtes poésies car elles forment un tout et sont faciles à mémoriser (ce qui intéresse pour l'apprentissage tant de la prononciation que du lexique et des structures). Après qu'un élève ait écrit le poème au tableau sous la dictée du professeur, l'explication se fait vers par vers, les mots nouveaux étant inscrits au tableau et chacun des élèves devant proposer une phrase de réemploi. "A ce niveau, il ne saurait être question de commentaire littéraire. On cherche simplement à distraire les élèves en les faisant s'évader du manuel [sous-entendu: de la M.A.O. ou de la M.A.V.], à leur donner confiance en eux-mêmes, à éveiller leur curiosité. Les plus doués sentiront instinctivement l'humour et la poésie du texte et s'en souviendront dans l'avenir (p. 171). Au niveau moyen, CAILLAUD propose, après des questions de reprise avec explication du vocabulaire inconnu et une dictée, une exploitation linguistique du texte centrée sur le développement de champs sémantiques (leçon de vocabulaire à partir du texte), puis une explication plus littéraire (ébauche de commentaire). Au niveau avancé, où la compréhension littérale est supposée acquise d'emblée, on retrouve les deux types d'exploitation (linguistique et culturelle) sous forme de conversation dialoguée professeur/élèves.

Sans entrer dans une analyse de détail des propositions de ces trois auteurs (WAGNER, STOURDZE, CAILLAUD), disons que dans l'ensemble ils n'apportent rien de fondamentalement nouveau par rapport

M.E. - SUPPORTS LITTERAIRES
ET RECHERCHES ACTUELLES EN D.L.E.

à la M.E., dont ils s'inspirent d'ailleurs beaucoup, et qui nous apparaît comme bien plus complète et cohérente. Seule STOURDZE, contrairement aux deux autres qui tendent à "aplatir" le texte littéraire en l'utilisant principalement comme support d'apprentissage linguistique au même titre que les dialogues fabriqués des M.A.V., pose explicitement, à travers une technique précise, le problème de l'appréciation littéraire (qu'elle limite à la prise de conscience de l'écart stylistique entre la langue parlée usuelle et la langue littéraire), c'est-à-dire plus généralement le problème d'une pédagogie de la littérature en classe de langue qui à la fois prenne en compte, utilise, fasse sentir et questionner les spécificités du discours littéraire. Cette dernière remarque à propos de STOURDZE mise à part, nous partageons l'opinion de BESSE lorsqu'il écrit au sujet de l'approche proposée par ces trois auteurs (et la critique vaut donc aussi pour la M.E.):

"Les incohérences de cette approche sont manifestes: occultation de la dimension proprement littéraire du texte, travail de "langue" à partir d'un discours dont le vocabulaire est souvent surchargé connotativement et la syntaxe ambiguë, confusion des registres, mélange des stratégies discursives et énonciatives "littéraires" avec celles du langage ordinaire, imposition d'une norme écrite et souvent archaïsante, etc." (1982b, p. 14).

Nous sommes aussi de l'avis d'ABBOU lorsqu'il affirme de son côté:

"La seule contribution spécifique à la pédagogie des textes littéraires, due à Michel Bénomou, remonte à 1971. Elle a été conçue à un moment où le fonctionnalisme stylistique de Riffaterre, le structuralisme linguistique et la sémiotique naissante avaient initié aux concepts d'écart, de structure et de connotation" (1981, p.334).

Parallèlement à ses sources linguistiques, BENAMOU part d'une critique de l'explication de texte qui nous paraît parfaitement applicable au cas de la M.E.:

"La technique bien française de l'explication de texte présuppose évidemment une conscience littéraire de la différence. Mais trop souvent, cette présupposition n'est pas fondée sur une préparation suffisante de l'élève. De plus, même conduite sous forme de questions, l'explication de texte tend à réduire cette différence" (1971, p. 9).

L'explication de texte, ajoute BENAMOU, passe généralement "d'un dis-

M.E. - SUPPORTS LITTERAIRES
ET RECHERCHES ACTUELLES EN D.L.E.

cours marqué à un commentaire non marqué. Explication signifie trop souvent dépliement, repassage à plat des plis. Or, c'est dans le pli que réside la littérature..." (id.). L'objectif que se fixe BENAMOU est donc de faire sentir la différence avant tout commentaire, toute explication, en allant du langage usuel vers la différence littéraire (1), en élaborant "une pédagogie de la découverte, du choc, de la surprise. Si ensuite une explication bien construite vient formuler les différences ressenties, tant mieux. Ce qui compte pour nous, c'est de réduire l'arbitraire de l'explication plaquée car, finalement, la littérature est une provocation à la liberté" (p. 10) (2).

BENAMOU va élaborer pour l'utilisation des supports littéraires avec des élèves de niveau 2 un modèle pédagogique très formalisé comprenant trois phases successives (décrites p. 11. Des applications concrètes sont ensuite proposées à partir de plusieurs textes):

1. Phase sémantique, où il s'agit pour l'élève, avant même de prendre contact avec le texte, de se préparer à le sentir:

- phrases de base
- réemploi de ces phrases dans des situations parallèles
- dialogue ou exercice de contrôle
- récit collectif

2. Phase mimétique, où il s'agit pour l'élève de sentir le texte en l'intériorisant par une conduite, une gestuelle qui en miment le corps:

(1) Et non l'inverse, comme dans la M.E., où c'est l'explication, le commentaire professoral, qui est censé faire "sentir" cette différence aux élèves: dans un tel procédé, les risques sont réels d'intellectualisme de la part du professeur, et de verbalisme de la part des élèves. Là encore agit le concept de modèle, essentiel dans la M.E. à tous les niveaux: la sensibilité littéraire est supposée être transmise aux élèves par les seules vertus du discours professoral, le professeur réagissant lui-même devant eux, avec sa propre sensibilité, face au texte littéraire.

(2) De cet aspect particulier mais réel de l'appréciation littéraire qu'exprime cette dernière formule, BESSE tentera de tirer des conséquences didactiques radicalement nouvelles en imaginant une "pédagogie de la créativité" (voir infra, dans ce même chapitre, pp. 498-500).

M.E. - SUPPORTS LITTERAIRES
ET RECHERCHES ACTUELLES EN D.L.E.

- exercices de contraste (sous-texte, texte à trous)
- lecture du texte à haute voix
- répétition des éléments sonores
- dessin des formes (structure)
- dramatisation

3. Phase esthétique, où il s'agit pour l'élève de décrire ce qu'il a senti:

- questions
- commentaire libre

Les phases 1 et 2 prévoyaient la possibilité d'exercices structuraux ou d'écoutes/répétitions en laboratoire de langues, ce dont s'indigneront maints inspecteurs généraux (et pas seulement d'espagnol), pour qui l'injection de la technique la plus béhavioriste dans l'exercice le plus représentatif de l'enseignement classique (l'"explication de texte" littéraire) semblait un horrible crime de lèse-humanisme. L'évolution postérieure de la D.L.E. leur a donné raison, mais pas pour les raisons qu'ils invoquaient. Quoi qu'il en soit, l'entreprise de BENAMOU mérite le respect, parce qu'elle fut la seule tentative radicalement novatrice d'intégrer à l'enseignement des langues et des civilisations étrangères ce qu'il faut bien appeler les balbutiements de l'analyse linguistique des textes littéraires (1).

Ces dernières années est apparue une nouvelle tendance dans l'utilisation du texte littéraire en D.L.E., au confluent d'une part des recherches didactiques sur le jeu, la motivation et la créativité,

(1) Tant que ne s'imposera pas une telle analyse satisfaisante -mais on peut douter qu'elle apparaisse un jour...-, on ne pourra que se lamenter avec AEROU sur l'"absence de système didactique effectif et cohérent" (1981, p. 333). A moins que le rationnel, dans une spécialité comme la didactique, où les facteurs sont si nombreux et si complexes, ne soit précisément d'agir en fonction même de cette impossibilité d'appréhender rationnellement tout ce que met en jeu une pratique d'enseignement/apprentissage...

M.E. - SUPPORTS LITTERAIRES
ET RECHERCHES ACTUELLES EN D.L.E.

d'autre part des recherches littéraires privilégiant dans la littérature le jeu formel de l'écriture et le libre plaisir de la lecture, comme celles de Barthes par exemple dans son Plaisir du texte (trad. espagnole BARTHES 1974). Deux didacticiens font d'ailleurs explicitement référence à cette oeuvre. ABBOU, pour qui le texte littéraire "invite à des pratiques ludiques dont la substance est le plaisir" (1981, p. 336), et BESSE, pour qui

"R. Barthes a savamment distingué dans ce plaisir narcissique [que constitue la lecture authentique d'un texte littéraire] deux sortes de plaisirs: un plaisir tranquille de reconnaissance de soi, de sa culture, et une jouissance, plus effractive, produite par une sensation de rupture, d'inouï. /.../[Aussi] la lecture d'un document littéraire étranger communique essentiellement un plaisir d'effraction, du moins pour les étudiants qui ne se refusent pas à surprendre leur propre reflet dans le miroir du texte, car chacun au-delà des mots peut y dévoiler une signification très personnelle" (1982a, p. 61) (1).

Aussi, contrairement à la plupart des didacticiens, BESSE estime-t-il qu'il faut introduire très tôt en classe de langue des textes "à caractère littéraire marqué", comme les poèmes:

"Tenir compte des spécificités didactiques du discours littéraire, c'est le concevoir non comme un prétexte à enseigner quelque chose d'autre que lui-même (la langue, la civilisation, la critique étrangères), mais comme un lieu privilégié dans lequel les étudiants peuvent ludiquement expérimenter tous les possibles (phonétiques, morpho-syntaxiques, sémantiques) des éléments de la langue étrangère qu'ils ont acquis. C'est un lieu d'exploitation de ce qui est en voie d'acquisition, plutôt qu'un lieu d'enseignement de nouvelles connaissances" (id., p. 63).

Bien que BESSE préconise comme la M.E. un contact précoce avec des textes de caractère littéraire marqué, on voit que les deux démarches sont radicalement différentes. Pour la M.E., "la création [poétique] individuelle, aboutissement suprême, ne saurait se passer du contact

(1) En 1974 déjà FRANCOIS notait que si l'introduction précoce de poèmes dans des classes d'enfants était contre-indiqué pour l'acquisition de la combinatoire, par contre, l'écriture y étant plaisir ludique du maniement du langage, l'enfant avait la possibilité d'être plus créatif au niveau de son exploitation (p. 208).

M.E. - SUPPORTS LITTÉRAIRES
ET RECHERCHES ACTUELLES EN D.L.E.

avec les oeuvres et les chefs-d'oeuvres, tant du passé que de notre époque" (DARMANGEAT 1976a, p. 10); et, après la présentation par MAYEROWITZ (1976, pp. 44-45) de techniques visant à l'improvisation par les élèves de sketches sur des thèmes quotidiens, BASTERRA s'empresse d'apporter au nom de l'Inspection générale la réserve suivante:

"La prudence [des professeurs] qui se réservent la possibilité d'aborder l'improvisation après avoir donné à leurs élèves des moyens linguistiques suffisants grâce au travail sur le texte ou sur un document est aussi fort louable" (1976, p. 45).

Le clivage est ainsi très net entre un optimisme d'inspiration rousseauiste, pour lequel il suffirait de laisser libre cours aux capacités innées de création et de sensibilité poétiques des élèves, et une conception éducative plus traditionnelle, pour laquelle l'imitation préalable de modèles extérieurs est une nécessité incontournable, entre un pragmatisme soucieux d'utiliser les données psychologiques de l'élève -son sens de l'humour par exemple-, et un intellectualisme formatif pour qui dans ce cas l'essentiel est de "s'efforcer de démonter les mécanismes de l'humour" (DOURLHES 1981a, p. 50). Entre ces deux positions extrêmes, celle d'un COPPOLANI nous paraît la plus réaliste, qui oppose la "lecture-consommation", qui se fait en fonction du seul point de vue du professeur, à une "lecture-production", ouverte et dynamique, où le rôle du professeur "n'est plus d'"expliquer", de "démonter", mais de "provoquer" la recherche, la découverte, la réflexion, et d'"inquiéter" (au sens de faire prendre conscience que tout n'est pas aussi simple qu'il paraît et qu'il y a donc, dans tout texte littéraire, des intentions cachées, des intentions profondes" (1980, p. 25) (1).

De même que l'introduction de l'exercice d'explication de texte avait correspondu, au début de ce siècle, à une démarche empirique

(1) COPPOLANI donne un exemple de cette "lecture-production" à partir d'un extrait de Moderato cantabile de M. Duras.

M.E. - SUPPORTS LITTÉRAIRES
ET RECHERCHES ACTUELLES EN D.L.E.

et expérimentale après les excès mécanistes de la M.T. (mémorisation et application mécanique des règles grammaticales, des connaissances lexicales et culturelles), de même, après la vague mécaniste audio-orale, la D.L.E. cherche auprès des théories linguistiques des outils d'analyse de documents valables tant pour les apprenants (étude en classe de "documents authentiques") que pour les enseignants (analyses "pré-pédagogiques": voir MOIRAND 1977 et 1979a). Nous en revenons donc à la situation qui prévaut dans la M.E., où la linguistique appliquée à l'enseignement/apprentissage de la langue se double d'une linguistique appliquée à l'analyse des documents (littéraires) d'enseignement/apprentissage de la civilisation, aucun modèle linguistique n'étant jusqu'à présent assez puissant pour prendre en compte simultanément ces deux objectifs de la D.L.E.

Il ne peut être question ici, dans les limites de ce chapitre, de faire le point sur les recherches linguistiques actuelles concernant la littérature. Nous nous contenterons d'en souligner rapidement quelques aspects qui nous paraissent particulièrement intéressants dans le cadre de cette réflexion critique sur la M.E. d'espagnol.

Ces recherches ont mis en valeur les trois dimensions de la littérature que sont l'auteur, le lecteur et le texte. Sur l'auteur, la sociologie de la création (L. Goldmann), la socio-critique (C. Duchet), l'approche psychanalytique (comme la psychocritique de C. Mauron), ont mis l'accent sur l'extrême complexité des rapports entre l'auteur, son oeuvre, et la réalité. Sur le lecteur, la sociologie de la lecture (R. Escarpit entre autres) a montré que l'objet littéraire, comme tout objet artistique, repose sur une convention sociale variable suivant les époques et les lieux, comme est aussi variable toute lecture active qui projette du sens autant qu'elle en reçoit. Quant au vaste mouvement structuraliste (J. Kristeva, A.J. Greimas, T. Todorov, G. Genette, R. Jakobson...), il s'est penché sur la matérialité du texte comme unité s'organisant de façon autonome suivant des règles qui lui sont inhérentes (1).

(1) Nous nous sommes directement inspiré, pour rédiger ce paragraphe, de FAYOLLE 1978, en part. des pp. 222-223.

M.E. - SUPPORTS LITTÉRAIRES
ET RECHERCHES ACTUELLES EN D.L.E.

Ce rapide panorama a pour seule prétention de donner une idée de l'extrême diversité des recherches, diversité telle, selon FAYOLLE (1978) qu'"il n'est pas possible qu'un seul "spécialiste" de la littérature française /.../ soit capable de les comprendre et de les résumer toutes" (p. 222-223). ABOU fait justement remarquer que toutes ces théories littéraires sont "à la remorque" des différentes sciences humaines (psychanalyse, sociologie, linguistique structurale, etc.), et tendent à se particulariser les unes des autres en raison des conditions de la recherche en France, qui poussent à se distinguer et à élaborer des systèmes fermés et autonomes (1981, p. 332). D'où "une impression de chaos qui embarasse et discrédite. Et dissuade de toute application didactique" (id.). Et en effet, depuis BENAMOU en 1971, personne ne s'est risqué à proposer en D.L.E. (ni en didactique de la langue maternelle...) un modèle général d'analyse des textes littéraires. Dans l'état actuel de la recherche, au contraire, une approche efficace avec un type de texte se révélera inefficace avec un autre, et aucune théorie n'est assez puissante qui puisse donner des résultats aussi satisfaisants sur telle page d'un roman de Robbe-Grillet que sur tel passage de Balzac. Et c'est que la littérature moderne s'est elle-même diversifiée sous l'effet de la critique littéraire (voir par exemple le phénomène du "Nouveau roman"), ce qui n'est pas pour simplifier le travail des didacticiens. Il existe donc encore un hiatus entre la technique de la recherche et la technique de l'analyse de texte, qui fait que les quelques tentatives d'applications didactiques que nous avons lues en français langue étrangère (sur des textes d'ailleurs non littéraires pour la plupart) ressemblent plus à des travaux pratiques de linguistique qu'à des analyses pédagogiques ou même pré-pédagogiques. La lecture même de la présentation, par son auteur, de l'une de ces plus récentes tentatives, le montre à l'évidence:

"Il s'agit pour nous d'introduire certains éléments conceptuels, de les expliciter dans le cadre des théories dont ils sont issus par leur usage sur des textes, et du même coup de privilégier délibérément certains champs de recherche, avec, comme projet général, la constitution d'un parcours méthodologique raisonné. /.../ Les hypothèses analytiques ici avancées doivent pouvoir être inté-

M.E. - SUPPORTS LITTERAIRES
ET RECHERCHES ACTUELLES EN D.L.E.

grées à d'autres composantes de la didactique de l'écrit (psycholinguistique, sociolinguistique, argumentation, créativité, etc.), pour aboutir à la pratique concrète de la classe" (BOUACHA 1981, p. 13-14).

Or, tant que la technique d'analyse de texte devra s'aligner sur la technique de la recherche, le constat que tire ABBOU restera valable:

"L'impossibilité de faire accomplir des analyses de texte fécondes à des élèves du second degré a été unanimement relevée. Parce qu'elles impliquent la disposition de savoirs théoriques préalables, la compréhension et le maniement de grilles complexes, parce qu'elles supposent deux opérations conjuguées -l'analyse et la mise en forme rhétorique des résultats-, elles ne sont pas accessibles aux lycéens" (1981, p. 333).

Elles ne sont ni accessibles aux élèves, ni motivantes, si l'on en croit l'expérience réalisée par des professeurs de l'A.F.P.F. :

"Au départ, l'influence de la linguistique nous conduisit à introduire des études de textes plus formalisées dans nos classes. On en est revenu par la suite. Les élèves avaient envie d'aborder l'interprétation psychologique des textes, leur sens" (LONGCHAMP 1982, p. 168).

L'optique particulière dans laquelle se situe BESSE (1982b) lui permet de réunir dans la même critique la démarche qui est celle de la M.E. et celle des linguistiques textuelles:

"Le document littéraire dans la classe de langue ne devrait pas être conçu, à notre avis, comme un lieu d'enseignement de la langue, de la civilisation, ou des théories critiques, mais comme un lieu d'apprentissage dans lequel les étudiants peuvent explorer tous les possibles (acoustiques, graphiques, morpho-syntaxiques, sémantiques) de la langue étrangère, et toutes les virtualités connotatives, pragmatiques et culturelles qui s'inscrivent en elle. Comme un lieu d'exploitation pédagogique de ce qui est en voie d'acquisition, plutôt que comme prétexte à enseigner de nouvelles connaissances. Dans cette optique, la relégation des documents littéraires aux stades avancés de l'apprentissage n'est pas justifiée. Reste à trouver les procédures pédagogiques d'utilisation" (p. 34).

C'est précisément là que réside tout le problème: les recherches linguistiques actuelles ne fournissent, il faut bien le reconnaître, aucune ébauche de solution globale au problème de l'utilisation des textes littéraires telle qu'elle est conçue dans la M.E., dans un but à la fois linguistique, culturel et formatif. BESSE appelle de ses vœux une "pédagogisation" de la procédure d'approche des textes littéraires,

M.E. - SUPPORTS LITTÉRAIRES
ET RECHERCHES ACTUELLES EN D.L.E.

qui devrait selon lui répondre aux conditions suivantes:

"... Il est nécessaire qu'elle soit choisie en fonction du niveau d'apprentissage des étudiants, qu'elle ait pour eux une véritable valeur heuristique, qu'elle ne soit pas trop lourde à apprendre, qu'elle puisse être ré-utilisée régulièrement (afin que son acquisition soit pédagogiquement rentabilisée) et qu'enfin, elle ne contrevienne pas trop aux habitudes de lecture antérieurement prises" (1982b, p. 32).

Pour l'instant, la réunion de telles conditions ressemble fort à la solution de la quadrature du cercle!

Etant donné la difficulté d'intégrer les outils théoriques de la recherche linguistique à l'analyse des textes, on peut penser que le reproche souvent fait par les Inspecteurs généraux d'espagnol aux candidats à l'oral du C.A.P.E.S. est parfois justifié:

"Il convient /.../ de ne pas abuser par exemple de mots tels que problemática, temática, campo semántico. Le plus souvent, le vocabulaire spécialisé de la recherche intervient dans l'explication de texte comme une abstraction gratuite" (CAPES 1977, p. 63).

Par contre, il ne nous est plus possible de les suivre lorsqu'à propos de ces commentaires "qui utilisent le jargon psychanalytique, linguistique, voire médical" (CAPES 1972, p. 34), ils se permettent ce qui ressemble fort à une condamnation de principe: "Presque toujours il s'agit d'un artifice destiné à masquer l'indigence de la pensée" (id.). Cette extrême réticence des inspecteurs généraux (pas seulement d'espagnol) envers les nouvelles théories littéraires est d'autant moins justifiable que la critique universitaire elle-même en a subi les influences et n'est plus homogène, comme le fait remarquer FAYOLLE, dont nous partageons l'indignation devant une telle attitude:

"La "critique des professeurs" a longtemps tenu le même type de discours sur les oeuvres littéraires. De la chaire des facultés à la classe des lycées se reproduisait et s'apprenait, par imitation, le même type de réflexion lié à une certaine conception de la création esthétique, de l'oeuvre comme représentation de la réalité psychologique ou sociale, de la lecture comme découverte de l'intention et du vrai sens. Aujourd'hui, ce discours magistral a éclaté en mille formes. Dans ces conditions, comment accepter que des responsables de la formation des professeurs de Lettres se scandalisent de voir des candidats aux concours de recrutement abuser de "néologismes comme annotation, distançiation, double

M.E. - SUPPORTS LITTÉRAIRES
ET RECHERCHES ACTUELLES EN D.L.E.

lecture, rythme ternaire..." (Rapport du CAPES de Lettres classiques en 1975). Sans doute, la pluralité des méthodes critiques pratiquées aujourd'hui peut avoir des effets néfastes, dans la mesure où les étudiants chercheraient uniquement à reproduire un vocabulaire sans avoir appris à comprendre la pertinence des démarches nouvelles. Mais ne faudrait-il pas justement encourager, devant les textes littéraires, l'apprentissage d'attitudes qui ne soient plus passivement révérentielles, mais actives, inventives, créatrices? Cela suppose que de nouveaux lecteurs soient armés des instruments de compréhension plus profonde (et non pas d'explication exhaustive) que leur offrent les sciences humaines d'aujourd'hui et les méthodes de la critique contemporaine, et qu'ils ne soient pas entretenus dans la pratique d'une forme d'"explication de textes" liée à un état dépassé des sciences psychologiques, historiques et linguistiques" (1978, pp. 227-228).

L'Inspection générale d'espagnol est en fait la victime -consentante- de l'ambivalence pour ne pas dire l'ambiguïté des examens de C.A.P.E.S. et d'Agrégation, théoriquement concours de recrutement pédagogique -et il est normal qu'elle soit prudente face à des techniques d'analyse de texte dont l'utilisation en classe de langue est encore très problématique-, mais en même temps, dans les faits, examens sanctionnant des études supérieures -et il est anormal qu'elle refuse l'application de recherches universitaires.

Les réticences de l'Inspection générale s'expliquent aussi par le fait que les nouvelles théories littéraires, si elles sont encore incapables de fournir un modèle général d'analyse de textes littéraires, ont cependant déjà permis une critique décisive de l'"explication de texte" traditionnelle telle que l'exige l'Inspection générale d'espagnol au C.A.P.E.S., à l'Agrégation, ...et dans les classes de second cycle les jours d'inspection. Ce mode d'analyse de texte repose sur les rapports, qu'il a pour objectif de montrer, "existant entre l'aspect formel, le sens du texte, et l'intention de son auteur" (CAPES 1976, p. 73). Or les critiques modernes ont rendu problématiques ces deux derniers éléments, ainsi que leurs rapports avec le premier (voir supra p. 501). Lorsque le même jury de CAPES 1976 déclare qu'il "accepte toutes les méthodes à condition qu'elles soient maîtrisées, qu'elles rendent compte du texte et le fassent parfaitement comprendre", il condamne, sous des dehors de libéralisme, l'esprit même de la recherche

M.E. - SUPPORTS LITTÉRAIRES
ET RECHERCHES ACTUELLES EN D.L.E.

moderne pour laquelle le texte littéraire échappe par définition à toute saisie intégrale et à toute compréhension parfaite; il n'admet en réalité que sa propre méthode, basée sur les seules vertus conjointes de la sensibilité et de l'érudition. Lorsque ce même jury déclare encore: "Quant à la technique même de l'explication, nous ne prétendons pas imposer un modèle et encore moins fournir une explication-type" (id., p. 73), il nie l'évidence: sa croyance en la validité universelle de son propre modèle d'explication de textes, basé en dernière instance sur le postulat humaniste de l'universalité de la condition humaine: "Savoir décrypter une page de Cervantes ou une de Karl Marx, c'est la même chose" (CAPES 1974, p. 41).

Enfin, certaines recherches actuelles, en particulier sur l'intertextualité (1), ont encore renforcé, si besoin était, les critiques déjà anciennes adressées au système français des morceaux choisis. Dans la pratique cependant, et en l'absence d'autres modèles aussi généraux, l'explication de textes traditionnelle continue à être utilisée, non seulement en France mais dans d'autres pays et pour d'autres langues que l'espagnol. Nous avons déjà cité ces lignes de BRAY, dans son article intitulé "Enseigner la littérature française à l'étranger": "L'"explication" traditionnelle garde à peu près unanimement son prestige d'exercice sérieux et utile: découpage commode, reconnaît-on, mais il n'y a pas unanimité sur les présupposés théoriques de l'interprétation" (1982, pp. 88-89).

Les recherches actuelles sur l'utilisation didactique des textes littéraires se révèlent, en conclusion, tout aussi diversifiées voire incompatibles les unes avec les autres que les théories littéraires. La pluralité des objectifs pédagogiques ne fait que s'ajouter à

(1) Tout livre littéraire "est pris dans un système de renvoi à d'autres livres, d'autres textes, d'autres phrases, noeud dans un réseau" (M. Foucault, L'archéologie du savoir, cité par PORCHER 1982, p. 66).

M.E. - SUPPORTS LITTERAIRES
ET RECHERCHES ACTUELLES EN D.L.E.

la complexité du fait littéraire pour rendre très problématique, actuellement, toute relève du modèle traditionnel de l'"explication de textes", pourtant scientifiquement invalidé. L'analyse historique de la D.L.E. fait néanmoins apparaître une évolution générale. La première grande tendance utilise prioritairement les textes littéraires comme supports d'apprentissage linguistique plus variés, plus intéressants et plus riches que les textes fabriqués (par ex. WAGNER 1965). Mais il s'agit là d'une banalisation de la littérature selon les tenants de la seconde tendance, qui prévaut actuellement, et pour laquelle le texte littéraire doit être utilisé en tant que tel. D'où le problème posé de l'"appréciation littéraire" (COSTE 1971), qui n'est qu'un exemple de l'éternel problème de l'artificialité des conditions d'apprentissage scolaire: comment faire pour que l'utilisation pédagogique des textes littéraires n'aboutisse à une réduction ou à une distorsion du fait littéraire dans l'esprit des élèves? Deux types de solution divergents sont ici proposés, qui tous deux utilisent des textes littéraires très marqués. L'un propose que les textes littéraires ne soient abordés qu'après l'acquisition préalable de la langue standard soit dans une phase préalable de la leçon (STOURDZE 1971, BENAMOU 1971), soit dans une période initiale du cours de langue, ce qui est actuellement l'avis le plus généralement partagé (1). L'autre propose que ces textes littéraires soient introduits dès les débuts de l'ap-

(1) Par ex. par ABBOU 1981, VIGNER 1981, et déjà COSTE 1971: "Il paraît clair déjà que cette étude interne d'une oeuvre, si elle peut être menée sans références explicites, linguistiques ou littéraires, implique cependant une expérience préalable et différenciée qui ait sensibilisé le lecteur à la variété et à la valeur respective des registres d'expression. /.../ De quelque manière qu'on l'aborde, la langue littéraire ne se prête pas à une appréciation directe et première. Elle exige du lecteur qu'il vienne à elle impur et non vierge. Au commencement n'était pas la littérature" (p. 163). Cette solution est celle proposée par la méthode de niveau 2 INTERLIGNES (CREDIF, 1975), où les auteurs ont cherché à recréer en classe quelque chose des conditions naturelles de réception du fait littéraire: le document littéraire est ainsi conçu comme un "document terminal" entretenant avec les documents préparatoires un rapport d'ordre plus culturel et thématique que linguistique (selon BESSE 1982b, p. 19).

M.E. - SUPPORTS LITTÉRAIRES
ET RECHERCHES ACTUELLES EN D.L.E.

prentissage, mais indépendamment des supports linguistiques et dans un but spécifique, soit ludique et créatif (BESSE 1982), soit axé sur la perception littéraire (observation et analyse des effets polysémiques: PEYTARD 1982) (1).

Les recherches actuelles en D.L.E. n'invalident donc pas globalement la démarche de la M.E. fondée sur une utilisation précoce des supports littéraires avec le double objectif d'enseignement linguistique et culturel, mais elles font apparaître un certain nombre de problèmes que cette M.E. occulte totalement en faisant alterner textes linguistiquement marqués et non marqués, poésies où domine le jeu formel de l'écriture et prose de témoignage où le message est prioritaire, activités centrées sur le contenu linguistique (exercices de grammaire à partir du texte) et activités centrées sur le contenu culturel (réponses aux questions d'interprétation, d'opinion et de transposition), passant ainsi tour à tour, faute d'une réflexion critique dont les recherches actuelles lui donneraient pourtant le moyen, d'une sacralisation à une banalisation du texte littéraire. Le renouvellement de la M.E. passera obligatoirement par une nouvelle pédagogie de la littérature qui, comme nous le disions p. 496, "à la fois prenne en compte, utilise, fasse sentir et questionner les spécificités du discours littéraire", ce qui suppose qu'une réflexion sérieuse soit parallèlement menée sur la place et la pédagogie des documents authentiques non littéraires (2).

(1) "On aimera suggérer aux didacticiens qu'il convient de ne pas placer le texte littéraire à la fin ou au sommet, ou au hasard de la progression méthodologique, mais d'en faire au début, dès l'origine du "cours de langue", un document d'observation et d'analyse des effets polysémiques. En regardant le texte dans sa matérialité scripturale, et en débusquant les "différences", en tous points, à tous niveaux. En lui reconnaissant sa spécificité, en tant que discours situé et défini. Lire le texte littéraire, c'est chercher à percevoir les mouvements mêmes du langage là où ils sont les plus forts" (PEYTARD 1982a, p. 102).

(2) Nous étudierons ce problème de l'utilisation pédagogique des documents authentiques non littéraires au chap. 4.3.3., pp. 560-588.

M.E. - SUPPORTS VISUELS

4.3.1.3. SUPPORTS VISUELS

Nous avons déjà eu l'occasion, au chapitre 4.2.5., pp. 454 et s., d'étudier l'utilisation des supports visuels dans les manuels éclectiques. Nous avons vu que l'image y est mise au service des mêmes objectifs et y reçoit le même traitement didactique que le texte littéraire (1). Aussi, bien des critiques que nous avons adressées à la M.E. concernant l'utilisation des textes littéraires seraient-elles à transposer en ce qui concerne celle des photos-documents, qui constituent dans la M.E. d'espagnol le support visuel privilégié. A la sacralisation du texte littéraire répond l'importance de plus en plus grande que prennent les reproductions de tableaux de maître dans certains manuels, et la complexité des rapports entre l'oeuvre, l'auteur et la réalité est tout aussi gommée dans l'exploitation pédagogique des photos que dans celle des textes. Les reproches que nous avons adressés au système des morceaux choisis sont eux aussi transposables au cas des photos, qui ne prennent leur véritable signification qu'en fonction de leur contexte de publication (type de publication, public visé, proximité éventuelle d'autres photos, légendes, textes d'accompagnement, montages, etc.). Sans ce contexte, on peut faire dire aux textes comme aux photos n'importe quoi: la photo d'une vieille femme toute de noir vêtue et portant un fagot de bois sur la tête, sur une affiche touristique, c'est du folklore, dans une revue féministe, une dénonciation, dans un album personnel, peut-être le souvenir ému d'une grand'mère, dans une galerie, une oeuvre d'art. Les photos des manuels éclectiques se définissent donc par leur ambigüité fondamentale, leur lieu de publication (le manuel de langue) les rendant, à l'instar des textes lit-

(1) Nous appellerons pour cette raison cette image une "image-document" (photo ou dessin), pour l'opposer aux bandes dessinées ou à certains dessins comiques qui commencent à faire leur apparition dans les manuels éclectiques à des fins essentiellement récréatives.

M.E. - SUPPORTS VISUELS

téraires, disponibles pour des lectures plurielles. Faire comme s'il s'agissait d'une réalité surgie comme par miracle devant les yeux des élèves, c'est d'une part appauvrir énormément les possibilités d'exploitation, d'autre part et surtout adopter une démarche en contradiction avec l'objectif formatif proclamé par ailleurs (formation du sens critique): demander simplement aux élèves de dire ce qu'ils voient et de réagir subjectivement, comme se contente en général la M.E., c'est maintenir les élèves, face à la réalité étrangère, dans l'attitude de touristes qui, depuis leur autobus climatisé, regardent défiler de l'autre côté de la glace gens et paysages, et laissent tomber de temps en temps des commentaires superficiels, irresponsables et plus ou moins indifférents: l'aspect "carte postale pour touristes" d'une bonne partie des photos des manuels éclectiques d'espagnol correspond en réalité parfaitement avec l'usage qui en est fait en classe... COSTE, dans un article au titre suggestif ("Les piétinements de l'image" -il s'agit de l'enseignement du français langue étrangère-) propose une démarche radicalement différente:

"Débusquer les fonctions explicites ou implicites des images (y compris des images des cours de langue), identifier ceux qui les ont émises, retrouver, à travers elles, à qui on a affaire, autant d'activités qui auront leur authenticité propre dans la classe et qui -ce qui ne gâche rien- requièrent une expression linguistique et un apprentissage des aspects sociaux-culturels de la langue et de la civilisation étrangères. Apprendre grâce -entre autres instruments- à des images, c'est aussi -nécessairement- apprendre ce que sont et ce que font les images, comment on les produit, qui les produit et pourquoi" (1975a, p. 27).

Alors que dans les années 1970, c'est l'image audio-visuelle qui avait donné lieu à de nombreuses recherches théoriques et pratiques (1), ce sont actuellement, avec l'utilisation de plus en plus

(1) Voir par ex. le numéro 17 (janvier-mars 1975) de la revue Etudes de Linguistique Appliquée sur "L'image en didactique des langues", le numéro 24 (décembre 1974) de la revue Langue Française sur "Audio-visuel et enseignement du français" (en part. BESSE 1974b et JACQUINOT 1974), et l'étude de MARGERIE (1981) sur "L'image dans l'enseignement audio-visuel des langues".

M.E. - SUPPORTS VISUELS

Bolivie sur une vue du lac Titicaca, etc.) ou à un texte particulier. Ainsi,

-pp. 190-191: une photo représentant "un grupo de gauchos delante de una carreta" accompagne un poème sur "El gaucho Martín Fierro";

-p. 29: une photo représentant une famille indienne dans la forêt accompagne un texte intitulé "Los pueblos salvajes se extinguen".

De telles photos "illustrent" le texte dans les deux sens du mot:

1. Elles en rendent plus agréable la présentation en l'aérant (illustrer: orner). C'est la fonction esthétique de l'image, fonction "silencieuse" qui n'appelle aucune verbalisation en classe.

2. Elles visualisent un thème, un aspect, une idée du texte (illustrer: rendre plus clair). C'est la fonction évocatrice. Mieux que le texte et plus immédiatement, la photo peut aider l'élève à se représenter:

-un cadre de vie. Ex.: p. 147: "Ranchitos en Caracas"

-un paysage. Ex.: p. 183: mine de cuivre chilienne à ciel ouvert

-une ambiance. Ex.: p. 127: marché guatémaltèque

-l'aspect extérieur (le physique, le visage, l'habillement) de personnages. Ex.: p. 159: demi-plan de vieille indienne avec une machette à la main et un fagot de branchages sur le dos; p. 205: profils de visages de vieilles femmes, jeunes filles et hommes lors d'une procession dans un village paraguayen.

A cette fonction évocatrice n'a pas forcément à correspondre une verbalisation en classe. Il peut être suffisant de laisser les élèves découvrir et recevoir ces images au hasard du travail linguistique sur les textes. Parfois, il pourra être intéressant de faire verbaliser l'impression générale produite par l'image, sans nécessairement entrer dans les détails qui concourent à donner cette impression d'ensemble.

Dans les manuels éclectiques, de premier cycle en particulier, l'image, qui occupe souvent un espace aussi important que le texte, constitue un document culturel et un support d'activités linguistiques au même titre que celui-ci. C'est la fonction informative de ces images

M.E. - SUPPORTS VISUELS

généralisée des "documents authentiques", les dessins humoristiques, les bandes dessinées et les photos (particulièrement publicitaires), qui font l'objet de la plupart des études et des propositions didactiques (1). L'image-document de la M.E. n'a cependant pas fait l'objet jusqu'à présent, à notre connaissance, d'études théoriques débouchant sur des propositions méthodologiques concrètes (2). Cette image-document peut jouer dans la M.E. un triple rôle -esthétique, évocateur et/ou informateur-, et peut soit entretenir avec le texte proche des rapports étroits d'illustration, soit constituer à côté de lui un document visuel de civilisation apportant ses propres informations indépendantes sur la civilisation hispanique ou hispano-américaine. Ces images-documents sont généralement des photos, mais peuvent être aussi des dessins, en particulier des dessins comiques qui, avec ou sans légende, sont souvent très riches en connotations culturelles (3). Pour illustrer la suite de notre propos, nous ferons appel aux photos de SOL Y SOMBRA Classes de seconde et première (ed. 1972).

Dans les manuels éclectiques, de second cycle surtout, les photos peuvent servir d'illustration au thème d'un chapitre (le chapitre sur le Pérou s'ouvre sur une vue générale de Cuzco, celui sur la

(1) On pourra s'en donner une idée en feuilletant le numéro 137 (mai-juin 1978) de la revue Le Français dans le Monde, consacré au thème "Images et enseignement du français", et le numéro 163 (août-septembre 1981) dédié aux "Nouvelles approches de la publicité".

(2) A noter tout récemment, néanmoins, un court article de VIGNER (1983) sur l'énonciation dans la photo d'art. Le C.R.D.P. d'Orléans a d'autre part publié le texte d'une émission radiophonique réalisée par l'O.F.R.A.T.E.M.E. pendant l'année scolaire 1976-1977 sur le thème de l'image en classe d'espagnol. Nous n'avons malheureusement pas pu nous en procurer une copie.

(3) Au point parfois d'être absolument "illisibles" pour des élèves étrangers sans apport important d'informations de la part du professeur.

M.E. - SUPPORTS VISUELS

qui va donc être exploitée. Alors que certaines photos se donnent d'emblée comme des représentations objectives de la réalité (plans très éloignés par exemple, comme les vues générales de paysages), d'autres laissent apparaître surtout une certaine vision de la réalité: plans rapprochés de personnages par exemple, où le rôle du photographe devient plus "lisible": choix de l'instant, du cadrage, de l'angle, de l'éclairage, etc. Ces photos peuvent constituer de bons "supports à parole" dans la mesure où le message transmis par la photo peut s'explicitier à partir de techniques repérables. Ce "message" transmis par la photo ne prend forme et sens dans la conscience du lecteur qu'en fonction des intentions qu'il prête à celui qui a pris et/ou publié cette photo: aussi le type de publication où elle apparaît est-il essentiel à son interprétation. Une vue générale d'un complexe industriel n'a pas la même signification dans une étude économique et dans une revue de propagande gouvernementale. Prenons l'exemple de la photo de la p. 121 de PUEBLO 1 (ed. 1965), qui représente au premier plan une rangée de cabines de bain en toile portant les numéros 197, 198, 199..., au deuxième plan une large plage de sable fin avec quelques rares baigneurs, et à l'arrière-plan la mer. Sur une affiche de tourisme, une telle photo chaterait les louanges des belles plages espagnoles, où tout est organisé pour le plaisir des touristes. Mais publiée dans une revue à sensibilité écologique, elle pourrait tout aussi bien être utilisée pour dénoncer l'exploitation touristique du littoral voire l'appropriation individuelle des espaces publics...

Autre exemple dans ce même manuel PUEBLO 1, pp. 144-145. La photo montre un échafaudage assez rudimentaire à deux étages où des ouvriers maçons font la pause en conversant. Sur l'album personnel d'un touriste, ce pourra être le souvenir agréable d'un spectacle insolite. Mais la même photo, publiée dans une revue syndicale, pourrait constituer un document accablant sur les conditions d'insécurité dans lesquelles travaillaient (travaillent?) parfois les ouvriers espagnols du bâtiment.

La sélection inconsciente des éléments significatifs des photos-documents et leur interprétation en classe va être fonction, dans

M.E. - SUPPORTS VISUELS

la M.E., de l'objectif de connaissance culturelle et de l'idéologie humaniste qui caractérise les manuels où elles sont publiées. Prenons à nouveau l'exemple de la photo de la vieille indienne à la page 159 de SOL Y SOMBRA Classes de seconde et première. Le contenu de la verbalisation qui pourra s'effectuer en classe peut se schématiser de la façon suivante:

<u>Éléments sélectionnés</u>	<u>Message interprété</u>
habits en loques	misère
traits marqués du visage	conditions de vie difficiles des indiens
fagot sur le dos machette	rôle de la femme dans cette société
regard baissé, expression fermée	humilité, crainte, société dominée

Cette sélection des éléments et leur interprétation est fonction de l'intention préalablement prêtée au photographe et/ou aux auteurs du manuel: nous faire partager le regard de commisération et de sympathie porté un jour sur cette vieille indienne.

Ces photos-documents sont intégrées à la M.E., et leur utilisation se fait en fonction de la poursuite simultanée de ses trois objectifs fondamentaux:

-linguistique: réemploi du vocabulaire descriptif, expression de la subjectivité personnelle, etc.

-culturel: interprétation des éléments d'information apportés, du "message" du photographe, etc.

-formatif: savoir "lire" et apprécier la photo, qui constitue un art et un moyen d'expression à part entière dans la culture moderne; ne pas être dupes de la manipulation par les images (publicité, propagande) en prenant conscience des techniques utilisées, etc.

L'image-document demande un type de traitement spécifique. En effet, alors que l'axe d'étude du texte-document est donné d'emblée -il se déroule linéairement et peut être "descendu" en classe ligne par ligne, phrase par phrase-, l'image offre tous ses éléments de fa-

M.E. - SUPPORTS VISUELS

çon instantanée et en masse. Alors que les Instructions générales et les Instructions particulières à l'enseignement de l'espagnol ont été fort prolixes sur le traitement pédagogique du texte et en ont proposé des modèles très détaillés (les "schémas de classe"), elles sont restées étonnamment muettes sur le traitement pédagogique de l'image, et il est d'autre part impossible de dégager, des questions proposées sur les photos par certains manuels (PUEBLO 1 et LA PRATIQUE DE L'ESPAGNOL EN SECONDE par exemple) ou des textes rédigés de commentaires accompagnant les photos de LENGUA Y VIDA 1 (ed. 1979), un quelconque schéma commun et constant de traitement de l'image en classe (voir ce que nous en disions déjà pp. 456-457). Il y a là une lacune que la difficulté de l'entreprise n'excuse pas. Nous avons pour notre part modestement tenté de commencer à la combler en proposant récemment (1983) aux professeurs d'espagnol ivoiriens une grille d'analyse qui puisse en même temps servir de schéma directeur des activités réalisées en classe à partir de l'image-document. Nous en proposons la reproduction en ANNEXE 21, pp. 656-660.

CHAPITRE 4.3.2.

ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

Comme nous l'avons vu précédemment au chapitre 3.4., la situation actuelle en D.L.E. peut être caractérisée de "post-audio-visuelle" dans la mesure où les bases "scientifiques" sur lesquelles s'appuyaient les M.A.O. et dans une moindre mesure les M.A.V. se sont écroulées sans que soient encore apparus à ce jour d'autres modèles linguistiques et psychologiques à la fois assez puissants théoriquement et applicables pédagogiquement pour les remplacer (1).

Cette remise en cause des principes audio-oralistes et audio-visualistes qui, comme nous l'avons vu au chapitre 3.3., se situaient dans le prolongement de la M.D., a provoqué une sorte de reflux qui a ramené la D.L.E. sur certaines bases que la M.E., et singulièrement la M.E. d'espagnol, n'avaient jamais voulu abandonner, parce qu'elles avaient été à l'origine même de sa création par scission d'avec la M.D.

Ainsi la question du mono ou du bi-linguisme pédagogique. L'une des origines de la M.E. réside dans la certitude que l'appren-

(1) Le présent chapitre constitue le prolongement critique du chapitre 4.2.3. (pp. 419-431), où nous avons déjà présenté "l'enseignement de la langue" dans la M.E.

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

tissage de la langue étrangère en milieu scolaire ne peut s'effectuer sur le modèle de celui de la langue maternelle (voir p. 362), et que l'enseignement doit donc s'appuyer, au moins dans les premiers temps de l'apprentissage, sur les compétences déjà acquises en langue maternelle. Nous avons déjà vu au chapitre 4.2.3. comment la M.E. utilise à tous les niveaux la langue maternelle comme moyen d'accès au sens.

Alors que la M.A.O. et la M.A.V. rejetaient tout recours à la langue maternelle, la plupart des didacticiens en sont maintenant revenus à des positions proches de celles de la M.E. Ainsi GALISSON (1980, pp. 115 et s.), qui juge digne d'être pris en considération le besoin "irrépressible" qu'ont les apprenants de traduire ou d'utiliser la langue maternelle en classe. Ou DICKINSON, qui remarque que l'utilisation de la langue maternelle au début d'un cours diminue l'anxiété des apprenants, et fait allusion à la "technique de Savignon, qui encourage les élèves à émailler leurs énoncés en L2 [langue étrangère] de formes de L1 [langue maternelle], plutôt que de se taire quand ils se heurtent à une lacune en L2" (1981, p. 57), ou encore à cette autre technique qui consiste à faire dire aux élèves en langue maternelle ce qu'ils veulent exprimer, puis à chercher à le leur faire traduire en langue étrangère. Cette dernière technique est utilisée de façon systématique dans l'une des "pédagogies non conventionnelles" actuelles: le "Community Language Learning" (voir présentation par RINVOLUCRI 1983).

Nous avons vu aussi que la M.E. d'espagnol, à l'opposé de la M.D., rejetait la séparation entre le premier et le second cycle tant en ce qui concerne les techniques utilisées que le contenu culturel et les objectifs du cours (voir p. 387). Telle est aussi la position actuelle de la plupart des didacticiens depuis le "choc en retour" du niveau 2 sur le niveau 1 (voir pp. 289-291), qui a provoqué une remise en cause de la séparation en deux niveaux telle que l'avaient conçue la M.A.O. et la M.A.V.

Enfin, alors que la M.D. mettait l'accent sur l'enseignement

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

implicite de la grammaire et limitait la grammaire inductive à l'observation et au regroupement de séries linguistiques (conjugaisons, pronoms personnels, adjectifs possessifs, etc.), la M.E. avait estimé nécessaire la prise de conscience par l'élève du fonctionnement de la langue. Nous avons vu au chapitre 4.2.3. qu'après s'être laissée quelque peu influencer par les théories mécanistes de la M.A.O., la M.E. d'espagnol en est revenue aujourd'hui à sa position originelle: "Il faut que le professeur incite désormais les élèves à une réflexion sur les faits de langue qu'ils rencontrent ou qu'ils utilisent, tant à l'oral qu'à l'écrit" (PROG. 1981, p. 26). A la suite de la critique du behaviorisme, les didacticiens en sont venus actuellement à redécouvrir eux aussi les vertus de l'explicitation et de la réflexion grammaticales en classe de langue: "Il est grand temps de sortir de l'ère de la "grammaire honteuse" en concevant la grammaire comme un raccourci pour apprendre et pour produire" (LAMY 1983, p. 63). L'une des implications des hypothèses psycholinguistiques actuelles est selon ROULET la suivante:

"Le matériel didactique doit être conçu de manière à laisser une large place à l'observation, à la réflexion et à l'explicitation, qui jouent un rôle important dans la découverte et l'acquisition des règles d'emploi de la langue seconde" (1976, p. 57, déjà cité supra p. 298).

La réflexion grammaticale, que les INST. 1938 estimaient nécessaire à la poursuite de l'objectif éducatif de formation de la "réflexion", du "jugement" et du "contrôle intellectuel de l'expression" (p. 178), est justifiée maintenant pour son efficacité pratique dans l'apprentissage linguistique.

La technique de la "conceptualisation grammaticale" est particulièrement représentative de ce qu'il est convenu d'appeler la nouvelle approche "cognitive" de l'apprentissage des langues vivantes, et que COSTE définit ainsi:

"Même si le locuteur n'en est pas conscient, tout apprentissage et toute pratique linguistiques supposeraient des opérations mentales, un traitement cognitif de l'information par le montage progressif et le fonctionnement du code de la langue" (1975b, p.15).

Ce n'est pas un hasard si, comme le remarque GALISSON (1980, p. 40),

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

cette technique de la conceptualisation grammaticale a été développée à ses débuts (par BESSE 1974a et COURTILLON J. 1974) dans le cadre d'une tentative de renouvellement de la M.A.V., et qu'elle a été proposée pour la première fois dans une méthode de niveau 2 (Interlignes, CREDIF, 1975). L'essentiel de cette démarche, selon BESSE,

"est que, par une attitude réflexive sur sa pratique du français, l'élève en arrive à se forger une conceptualisation, une sorte de règle, qui n'a rien d'absolu, mais qui a une valeur opératoire, en ce sens qu'elle peut le tirer d'embarras quand il doute de la possibilité de telle ou telle phrase. /.../ La démarche de conceptualisation est résolument inductive. On part des productions des élèves, en les suscitant à l'aide de situations ou en faisant des rappels d'exemples apparus dans les dialogues. On peut écrire ces productions, ce qui facilitera la réflexion. Puis, par classement et analyse des productions, on amène peu à peu l'élève à saisir le fonctionnement des phrases étudiées et on lui demande d'exprimer ce fonctionnement à l'aide de son propre vocabulaire et de sa propre syntaxe. Puis à partir de cette conceptualisation, on lui demande de faire d'autres phrases respectant les règles de cette conceptualisation. Certaines phrases seront bonnes, d'autres mauvaises, ce qui permettra de modifier ou de préciser la première approche du fonctionnement, et ainsi de suite..." (1974a, pp. 38-39).

BESSE souligne quelques pages plus loin la différence entre l'exercice de conceptualisation grammaticale et la grammaire inductive telle que la pratique la M.E.:

"Ces exercices [de conceptualisation] nous semblent différents des leçons de grammaire inductive que l'on pratique parfois en langue maternelle ou en langue étrangère: on part des exemples fournis par les élèves; de ces exemples on tire une règle de grammaire, que l'on formule dans une terminologie précise (traditionnelle ou autre), ce qui est un enseignement vivant de la grammaire. Le propos n'est pas alors d'enseigner la langue. Ici l'exercice ne vise pas à apprendre une règle ou une loi de la langue, mais à saisir le fonctionnement de certains énoncés dans cette langue" (id., p. 43)

Une telle technique pose un certain nombre de problèmes théoriques dont ses promoteurs sont d'ailleurs eux-mêmes conscients (voir par ex. BESSE 1980b, p. 127). GALISSON (1980) fait remarquer que si l'on a remplacé le "conditionnement réflexe" par l'"auto-structuration réflexive", l'on ne sait toujours pas comment seffectue au juste l'acquisition d'une langue étrangère. Les recherches sur l'"interlangue",

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

les "systèmes intermédiaires", la "compétence transitoire", l'analyse des erreurs et tout récemment l'analyse des pidgins et créoles se caractérisent par leur atomisation et leur très faible niveau de rentabilité, comme le note KRZEMINSKA (1981, p. 47). On peut d'ailleurs se demander si dans le cas de cette technique de conceptualisation grammaticale on n'est pas en présence d'un "transfert de responsabilités" dont la M.D. et la M.E. nous ont déjà donné des exemples (voir par ex. p. 206), les didacticiens chargeant ici les élèves d'explicitier leurs "systèmes intermédiaires" qu'eux-mêmes sont pour l'instant dans l'incapacité de décrire.

Cela dit, nous pensons que ce n'est pas là une raison suffisante pour écarter cette technique, et qu'il peut être intéressant de l'introduire dans la M.E. Elle est en effet applicable non seulement aux productions des élèves, mais aussi, comme MOIRAND (1979a, pp. 145 et s.) en a donné plusieurs exemples concrets, aux textes écrits authentiques, et donc aux textes littéraires. Le problème parfois soulevé de l'hétérogénéité des concepts linguistiques utilisés, dans le cas d'apprenants de nationalités différentes, ne se pose pas dans le cas de l'enseignement de l'espagnol en France, où tous les élèves sont familiarisés, dans les classes de français langue maternelle, avec le même métalangage grammatical. Si l'état actuel des recherches en psycholinguistique ne permet pas de savoir "si le processus d'acquisition est facilité ou non par l'explicitation des règles linguistiques ou le recours en classe à un métalangage grammatical" (COSTE 1975b, p. 15), on peut cependant supposer qu'avec les élèves français cette technique de la conceptualisation grammaticale a au moins l'avantage de faire profiter l'enseignement de l'espagnol des habitudes d'apprentissage scolaire contractées par les élèves dans leur propre langue maternelle.

La grammaire explicite, que la M.A.O. et la M.A.V. critiquaient jadis dans la M.E., est maintenant, dans la perspective d'"autonomisation maximale" de l'apprenant où se situe une grande partie des recherches actuelles en D.L.E., jugée nécessaire à l'autonomie de l'élève, puisqu'elle lui permet de générer des phrases dont il peut

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

lui-même contrôler la correction (voir par ex. CEMBALO 1977, p. 93). La grammaire explicite de la M.E. se révèle donc après-coup être en accord avec les méthodes actives dont elle se réclame. Dans cette même perspective d'autonomisation de l'apprenant, la technique de la conceptualisation grammaticale constitue un progrès, surtout lorsqu'elle est appliquée aux propres productions des élèves. Il s'agit en effet, selon BESSE, "d'un exercice de grammaire qui permet à l'élève de regrouper ses connaissances et de créer à l'intérieur de ses connaissances des sortes de micro-systèmes dont il dominera le fonctionnement" (1974a, p. 43). DICKINSON pour sa part définit ce qu'il appelle l'"élicitation de règles" comme "une activité fondée sur l'hypothèse que l'apprenant est un être doué de raison, capable de se livrer à des analyses et à des descriptions, même si elles restent informelles" (1981, p. 55), et il estime à juste titre que même si le résultat de cette activité sur l'apprentissage est discutable et valable peut-être seulement pour certains (1), il est au moins positif "sur les représentations de l'apprenant, car le professeur considère ainsi celui-ci comme activement engagé, avec son autonomie de pensée, dans le processus d'apprentissage" (id.).

Ajoutons enfin que les descriptions linguistiques d'inspiration guillaumienne qui se multiplient depuis le début des années 1970 concernant la langue espagnole (2) et pénètrent la formation des fu-

(1) On pense actuellement en effet que chaque apprenant développe ses propres "stratégies d'apprentissage". L'explicitation grammaticale, ressentie par les uns comme sécurisante et nécessaire à la construction de leur compétence transitoire, pourra être ressentie par les autres comme inutile, voir nuisible à leur approche plus intuitive de la langue étrangère.

(2) Outre les ouvrages connus de POTTIER (1969 et 1972) et MOLHO (1975), il conviendrait de citer un certain nombre de thèses, et de nombreux articles comme ceux de Schmidély, Charaudeau, J.-C. Chevalier, etc., publiés dans des revues comme Le Bulletin Hispanique, Vox Romanica, Les Langues Modernes...

M.E. -- ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

turs professeurs d'espagnol (1), nous semblent particulièrement adaptées à la technique de la conceptualisation grammaticale dans le second cycle (2). En outre, si l'Inspection générale d'espagnol s'est ouverte à cette linguistique, c'est bien parce qu'elle estimait que, contrairement à la linguistique structurale, celle-là ne rompait pas radicalement avec la grammaire traditionnelle du moins en ce qui concerne les implications au niveau de la méthodologie d'enseignement des langues étrangères.

Ce n'est cependant pas un hasard si la technique de conceptualisation grammaticale n'a pas encore pénétré la M.E., bien qu'un inspecteur général, Fernandez-Santos, ait montré, par une allusion ponctuelle aux "grammaires successives" élaborées par les élèves (FERNANDEZ 1981, p. 47), que les méthodologues éclectiques sont au courant de ce genre de recherches en D.L.E. C'est que d'une part cette technique exige que le professeur respecte chez l'apprenant, à un moment donné de sa réflexion grammaticale, l'état non seulement parcellaire (ce qui est le cas, à des degrés différents, de tous les locuteurs, même natifs), mais approximatif voire erroné de sa prise de conscience grammaticale. Or la M.E. est l'héritière directe de la M.D. en ce qui concerne la conception de l'autonomie de l'élève, qui n'est utilisée fondamentalement que comme une technique active de découverte de règles que le professeur connaît déjà et dont il possède seul en dernière instance la formulation "correcte". Reposant encore sur la grammaire traditionnelle normative, la M.E. donne aux formulations gramma-

(1) Dans le B.O. n° 21 (26/05/1983), pp. 1677-1678, apparaissent dans la bibliographie recommandée pour la préparation du programme d'agrégation d'espagnol (session 1984) des ouvrages de MOLHO (1975), POTTIER (1969) et Schmidély.

(2) L'expérience du groupe "CHARLIRELLE" de l'Institut d'Anglais Charles V (Paris III), à partir des travaux de Culioli, serait très certainement utilisable et adaptable à la M.E. d'espagnol (voir l'historique et la présentation des travaux de ce groupe dans CAIN 1983).

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

tielles valeur universelle non seulement comme description scientifique du fonctionnement de la langue, mais aussi comme grammaire d'apprentissage. La réflexion grammaticale de chaque élève ne peut donc être conçue que comme un cheminement -balisé à l'avance par le professeur- vers une vérité générale et irrécusable. Comme dans la "conversation" de la M.D., l'autonomie de l'élève tend à se réduire au seul espace nécessaire à sa manipulation par le professeur. Dans le discours de la M.E. sur la réflexion grammaticale, il est d'ailleurs remarquable que le groupe ne soit pas conçu comme un autre espace de liberté (collective), mais comme un instrument de correction des erreurs individuelles considérées un peu comme des "déviations" (1).

D'autre part, la technique de conceptualisation grammaticale à partir des productions des apprenants suppose qu'une réflexion grammaticale puisse être conduite en classe à partir, éventuellement, des erreurs mêmes des apprenants, parce qu'elles sont singulièrement significatives des "systèmes intermédiaires" qu'ils ont mis en place. Or la M.E., héritière en cela de la M.D., considère toute erreur comme un raté de l'apprentissage (2). Les inspecteurs généraux d'espagnol, dans leurs conseils pratiques, recommandent expressément de corriger les erreurs orales des élèves de façon ponctuelle, en donnant simplement la forme correcte, et surtout de ne jamais les répéter ni les écrire au tableau, sous prétexte que la forme incorrecte risquerait de se graver plus facilement dans l'esprit des élèves que la forme cor-

(1) Cette critique du manque d'autonomie de l'élève dans la M.E. est à replacer dans le cadre du chapitre 4.3.4. (pp. 589-609), qui traitera des méthodes actives dans la M.E.

(2) On retrouve dans la M.A.O. et la M.A.V. cette même conception, qui renvoie en définitive à une volonté (un fantôme, devrions-nous dire plutôt) de contrôle absolu et permanent de l'apprentissage par la méthode et/ou le professeur.

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

recte (1). L'introduction de la technique de la conceptualisation grammaticale dans la M.E. ne serait donc pas un simple "ajout", mais impliquerait un remaniement de certaines pratiques en prise directe sur la cohérence théorique de la méthode elle-même. Il nous semble pourtant que dans une perspective de changement contrôlé par les praticiens eux-mêmes, une telle technique pourrait être assez aisément acceptée par eux, dans un premier temps, lors de la correction en classe des devoirs individuels écrits, où ils doivent naturellement traiter d'erreurs commises par un certain pourcentage d'élèves. Le problème en définitive risque d'être plus administratif que pédagogique: le changement de statut de l'erreur -elle peut être lapsus, erreur de performance, mais peut aussi correspondre à un pari -perdu- sur le fonctionnement de la langue, et donc constituer un indice positif d'apprentissage linguistique autonome- remet en cause le rôle que l'institution lui assigne dans l'évaluation.

En ce qui concerne le problème de la gradation ou de la progression grammaticale dans un cours de langue (2), les manuels éclectiques, dont la gradation extrêmement rapide est d'autant plus désordonnée qu'elle obéit à des nécessités différentes (voir le chap. 4.2.3, en part. pp. 423-424), étaient extrêmement criticables à partir des théories de l'enseignement programmé qui avaient influencé les M.A.O. et les M.A.V. Telle n'est plus la situation actuelle, où les belles

(1) On peut se demander si en dernière analyse une telle certitude -qui passe sans discussion ni vérification expérimentale comme une évidence- ne constituerait pas dans la M.E. une trace de l'idéologie chrétienne diffuse dans la M.T., et pour laquelle l'homme, depuis la faute originelle, serait plus porté au vice qu'à la vertu... En français langue étrangère, LAMY (1976 et 1983) a montré au contraire tout l'intérêt qu'il y aurait à développer une "pédagogie de la faute".

(2) La distinction faite par MACKEY (1972) entre gradation et progression n'est généralement pas utilisée par les didacticiens (voir par ex. WILKINS 1974, p. 117 et COSTE 1977a, p. 70). Elle nous semble pourtant nécessaire depuis la remise en cause de la notion même de "progression" grammaticale.

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

certitudes d'il y a quelques années se sont évanouies:

"Y a-t-il des passages obligés? Peut-on commencer par n'importe quel bout? L'ordre est-il influencé par la connaissance d'une langue maternelle? Est-il fonction des caractéristiques propres d'un individu donné? ou de constantes universelles? ou des caractéristiques de la langue à apprendre? ou des conditions d'apprentissage? ou de l'ordre de présentation adopté par un cours ou manuel? Force est de constater que, sur tous ces points fondamentaux, les réponses sont aussi rares que mal assurées. Bref, on n'en sait trop rien" (COSTE 1975b, p. 18).

Ce que l'on sait seulement, c'est que la progression linguistique telle que l'organisaient la M.A.O., et dans une moindre mesure la M.A.V., ne constitue sûrement pas la solution miracle: la psycholinguistique a permis de dissocier la progression formelle du cours de la progression d'apprentissage, qui ne peut être qu'individuelle (voir chap. 3.4.4.1., pp. 297-302), et la psychopédagogie de critiquer dans cette progression formelle cette rigidité et cette "centration sur la méthode" qui s'opposent à l'autonomisation de l'apprenant (voir chap. 3.4.4.6., pp. 316-319). DEBYSER, dans un article où il pose la distinction entre la "progression" du cours et les "progrès" des élèves, note que

"l'enseigné a besoin d'entrer en contact avec un matériel plus vaste que celui qu'il retient et mémorise immédiatement, si l'on désire que s'active en lui une procédure d'acquisitions par hypothèses d'interprétation et de production, et sur ce plan le principe d'économie des méthodes modernes, s'il a été inspiré par le bon sens et des considérations acceptables, telles que la notion de fréquence, a été appliqué de façon trop rigide" (1974b, p. 114).

L'analyse des erreurs elle-même (voir supra pp. 299 et s.) semble montrer qu'une partie des erreurs des apprenants serait due à l'insuffisance du matériel linguistique dont ils disposent, en même temps que l'"approche communicative", qui caractérise toute une partie des recherches actuelles en D.L.E. (voir infra, dans ce même chap., pp. 557 et s.) et met l'accent sur la communication réelle en classe aux dépens des manipulations linguistiques formelles, renforce la position de ceux qui, comme les inspecteurs généraux d'espagnol, sont favorables à ce que le professeur fournisse à l'élève, à la demande, tout le matériel.

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

linguistique dont il a besoin pour s'exprimer sur le moment. MARCHAND, dont nous avons déjà eu l'occasion d'apprécier la justesse de certains jugements (en particulier sur les insuffisances de la M.D. - voir pp. 263-265), développe déjà cette idée en 1910, en critiquant la gradation à son avis trop lente et trop rigide de la M.D. (Qu'aurait-il dit alors de celles des M.A.O. et M.A.V.!...):

"En ne fournissant pas [à l'élève] tout de suite toutes les formules [verbales] irrégulières dont il aurait besoin, on lui interdit de s'exprimer de façon naturelle. On l'empêche de se mouvoir à son gré dans le temps comme dans l'espace. On restreint sa liberté. On le cantonne d'une façon abstraite dans un seul temps arbitrairement choisi, à un moment de la durée dont l'importance, cependant, ne l'emporte pas sur les deux infinis qu'il sépare. On lui enseigne des formes, non des idées" (p. 446).

Lignes à comparer avec celles qu'écrira COSTE 65 ans plus tard:

"Dans le doute [sur la nécessité et la nature d'une progression didactique], l'idée souvent émise est que, sans toutefois revenir, du moins dans les conditions actuelles habituelles de scolarité, au bain linguistique, on ne doit pas proposer à l'élève un langage trop pauvre, trop clair, mais, plutôt, à petites doses pour éviter la saturation, une soupe suffisamment riche et épaisse pour que le dispositif d'acquisition du langage ait -filons la mauvaise métaphore- quelque chose à se mettre sous la dent et trouve vraiment matière à fonctionner. /.../ Du coup, certains affirment qu'il vaudrait mieux laisser tomber le dialogue un peu fluet des cours pour débutants et aborder plus vite des textes écrits plus complexes, plus développés, moins affectés par les éléments situationnels que ne l'est une simple conversation familière" (1975b, p. 18).

Il faut bien reconnaître que les textes littéraires proposés dès les débuts de l'apprentissage par la M.E. répondent parfaitement à ces nouvelles exigences avancées par COSTE..

La M.A.V., soucieuse du naturel de ses dialogues et de certains besoins d'expression immédiats des apprenants (saluer, se présenter, etc.), n'avait jamais en fait respecté une progression stricte et avait introduit la notion d'"acquisition globale". Une telle notion a depuis toujours été utilisée, sans avoir été formalisée, par la M.E., dont les textes littéraires mettaient d'emblée les élèves en présence de formes linguistiques très complexes dont le manuel ou le professeur se contentaient d'expliquer le sens au passage. WILKINS

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

note que l'acquisition globale est une notion nécessaire aussi dans le cas d'un programme conceptuel, tout acte de parole (voir infra, pp. 543 et s.) pouvant être réalisé par des formes linguistiques très diverses et complexes (1974, p. 124).

L'opinion la plus généralement partagée aujourd'hui sur la progression linguistique d'un cours de langue, c'est qu'en tout état de cause elle ne peut être ni détaillée ni absolue, et ne devrait être qu'une sorte de canevas général servant de ligne directrice à un programme minimal d'acquisition s'étendant sur une certaine durée. C'est ce rôle de canevas que pourrait être naturellement amené à jouer l'ensemble des remarques et études grammaticales de chaque manuel éclectique: il ne s'agirait pas d'étudier le contenu grammatical de chaque texte -la richesse des textes littéraires ne le permettant pas-, mais d'indiquer, au delà de cette richesse des formes linguistiques ainsi introduites et du caractère aléatoire des acquisitions individuelles, un cheminement collectif: même si le tracé et les étapes en sont discutables scientifiquement, il reste indispensable qu'une progression explicite de la classe serve de référence aux progrès individuels. Pour ce qui est de la définition même de cette progression, GALISSON fait justement remarquer que la confusion est grande actuellement en D.L.E. Certains tentent d'articuler progression (d'enseignement) et progrès (d'apprentissage), d'autres de dissocier la gradation des actes de parole (voir infra, pp. 543 et s.) et celle de la syntaxe, sans parler de ceux qui refusent toute idée de progression parce qu'ils introduisent dès les débuts de l'apprentissage des documents authentiques oraux et écrits (1980, pp. 28-29). Il est donc difficile, dans l'état actuel des connaissances et des pratiques, de construire une critique un tant soit peu argumentée de la gradation linguistique telle que l'organise la M.E., d'autant plus que dans le cas de l'enseignement de l'espagnol en France, les similitudes linguistiques (lexicales et grammaticales) et extra-linguistiques (gestes, mimiques, attitudes...) en ce qui concerne la communication en espagnol et en français enlèvent pratiquement tout sens

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

à la notion même de progression au niveau du développement de la compétence passive (capacité de compréhension écrite et orale), celle-ci, dans le cas de francophones apprenant l'espagnol, pouvant se développer très vite et relativement indépendamment de la compétence active (capacité d'expression écrite et orale).

On comprend que la tentation de l'empirisme soit sur ce problème de la grammaire une constante de la M.E. Il s'agit là encore d'un héritage de la M.D., à propos de laquelle MARCHAND remarquait déjà en 1910: "Beaucoup de professeurs ont sans doute pris le parti, dans leurs classes, de s'en remettre pour le développement de la grammaire au hasard des textes" (p. 441). En effet, une fois étudiées ce que la M.A.O. appelait les "structures de base" de la langue (morphologie verbale, séries grammaticales, expression des notions les plus fréquentes, etc.) que l'on rencontre dans n'importe quel texte, le fait que très vite les textes soient choisis non plus tant sur des critères linguistiques que thématiques a pour conséquence que les structures moins fréquentes apparaissent effectivement dans les textes de la M.E. totalement au hasard.

Cette absence de programmation possible dans l'apparition de ces structures peut provoquer tout d'abord des lacunes imprévues dans les acquisitions des élèves. FOURQUET, professeur à la Sorbonne, fait la remarque suivante en 1966:

"J'ai toujours été très choqué qu'on attende du hasard des textes une revue générale des faits d'expression. Les copies des débutants à la faculté révèlent d'extraordinaires lacunes du fait que, par hasard, dans la carrière des étudiants, telle expression qui est pourtant indispensable ne s'est jamais présentée. Il faut étudier très précisément le chemin à parcourir. Actuellement, les manuels sont conçus très empiriquement" (p. 13).

Cette absence de programmation peut aussi avoir des effets négatifs sur le processus d'apprentissage dans la mesure où est aussi abandonnée au hasard des textes la réapparition périodique des structures (la "gradation en spirale"), moyen efficace de lutter contre la phénomène de déperdition déjà remarqué par les analystes de la M.D. L'inconvénient des manipulations linguistiques en seule situa-

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

tion de commentaire, qui semblent avoir les faveurs actuelles de l'inspection générale d'espagnol, c'est qu'une fois terminé le commentaire de ce texte (et son contrôle à la leçon suivante), les occasions de réemployer les structures qu'il introduisait peuvent être rares, et sont en tous cas soumises au hasard. Ce que la M.E. gagne en variété thématique, source certaine de motivation, elle le perd certainement en efficacité sur le plan de l'apprentissage linguistique. Tout ce que nous venons de dire des structures vaut aussi, bien sûr, pour le vocabulaire.

L'organisation des textes par dossiers thématiques (nous parlerons de ces dossiers au chapitre suivant) peut fournir une solution partielle à ce problème. Mais à moyenne échéance (quelques années), le problème de la déperdition du lexique et des structures moins fréquents n'a sa solution que dans le contact permanent et intensif avec la langue (1). Ce qui nous ramène malheureusement aux illusions premières de GODART -que les élèves de second cycle soient de grands lecteurs...- et aux contraintes qui pèsent sur les conditions scolaires d'enseignement/apprentissage.

Les insuffisances de la linguistique se font d'autant plus sentir dans le cas de la M.E. d'espagnol qu'elle utilise dès le début des textes littéraires donnés d'emblée comme des modèles non seulement au niveau de la grammaticalité des différentes phrases, mais encore au niveau du discours et même du style (l'adéquation forme/fond, donnée comme constitutive du caractère littéraire des textes). Or on sait les problèmes de description linguistique de cette "littérarité",

(1) Il est évident que nous ne parlons pas des élèves "doués". Ceux-ci, la réflexion didactique n'a pas, par définition dirions-nous, à les prendre en compte, puisqu'ils sont éventuellement capables d'apprendre, comme cela arrive, "malgré" le professeur et/ou la méthode... Ce n'est pas un hasard si de nombreuses recherches se sont orientées vers l'enseignement du français langue étrangère aux "migrants" (travailleurs émigrés): GALISSON (1980, p. 115) fait justement remarquer qu'avec de tels apprenants, constamment en contact avec la langue-cible, l'éternel problème de la déperdition ne se pose plus avec une telle acuité.

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

et ceux que rencontrent l'analyse du discours ou la linguistique textuelle appliquée. D'une part, le commentaire littéraire tel qu'il est généralement conduit par les professeurs d'espagnol formés par l'Université ne peut que se limiter, devant des élèves même de terminale, à des observations ponctuelles noyées dans un ensemble hétérogène d'explications sémantiques, de remarques grammaticales, de références culturelles et d'analyses psychologiques; d'autre part le seul exercice correspondant reste la composition écrite d'imitation telle qu'elle apparaissait déjà dans la M.T. et la M.D.. En voici deux exemples tirés de PUEBLO 4:

- "Siguiendo el orden adoptado por Cervantes en la presentación de Don Quijote, evoque usted a un amigo, o a un tipo humano, cuya vida le parezca original" (p. 122);

- "Inspirándose en la técnica de Nicolás Guillén, componga usted unos pocos versos que evoquen de modo conciso y con el ritmo adecuado a) un animal en movimiento o inmóvil; b) un paisaje con sus componentes esenciales" (p. 194).

On ne peut même pas en réalité parler de véritables "exercices", dans la mesure où il n'y a ni fractionnement des difficultés ni répétition de tâches comparables. De tels "exercices", en réalité, supposent acquis ce qu'ils sont censés faire acquérir: contradiction résolue dans la M.E. par l'utilisation pédagogique de la notion de "modèle", celui-ci étant à la fois le but à atteindre et le moyen de l'atteindre.

En ce qui concerne les exercices proposés sur les premiers niveaux de la langue (phonétique, morphologique et syntaxique), il est à remarquer tout d'abord que sur le plan de la correction phonétique -enseignement de la prononciation des phonèmes, de l'accentuation, de l'intonation et du rythme-, la M.E. en est restée au stade rudimentaire et empirique que critiquaient déjà les phonéticiens du début du siècle dans la M.D., ou encore FAURE dans les manuels éclectiques de 1946 (pp. 430-431): quelques pages en début du manuel de première année, qui ne visent qu'à une préparation sommaire des élèves à la lecture directe des textes, et se limitent donc généralement à l'étude

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

du code orthographique et accentuel. Aucun manuel éclectique, à notre connaissance, ne propose d'enregistrements d'exercices phonétiques articulés avec différents textes, ni ne parle des techniques de correction phonétique, qui ont pourtant fait des progrès depuis l'époque de la phonétique articulatoire (1). Quant à l'intonation, intéressante en production orale dans la mesure où elle permet des variations de sens à partir des mêmes énoncés, essentielle en compréhension orale dans la mesure où le sens des énoncés en dépend souvent, et absolument indispensable pour une lecture correcte des textes littéraires de la M.E., souvent dialogués et narratifs à la fois, les manuels éclectiques n'en parlent jamais, ni ne prévoient d'exercices appropriés (2). Il y a là, de la part de la M.E., une lacune d'autant plus regrettable que le jeu sur les rythmes et les intonations y constitue à la fois un moyen d'explication du texte (lors de la première lecture du professeur et avant la reconstitution, alors que les élèves n'ont pas encore le texte sous les yeux) et un moyen de contrôle de sa compréhension (lors de la lecture finale des élèves). Sur cet enseignement de la phonétique, la M.E. se décharge donc entièrement sur le professeur, au nom d'un empirisme commode qui voudrait que par les seules vertus de la voix "modélisante" de ce professeur (3), les élèves acquièrent spontanément une prononciation correcte (4).

(1) Avec le "verbo-tonal" notamment. Voir à ce propos comme ouvrage de référence l'Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique (RENARD 1971), et sa bibliographie finale.

(2) Nous ignorons s'il existe une bonne étude sur l'intonation espagnole. En tout cas, il n'existe pas à notre connaissance sur le marché français de recueils d'exercices portant sur l'intonation comparables à ceux réalisés par CALLAMAND (1973 et 1974) pour le français. Cet auteur a publié récemment (1981) une étude générale sur la Méthodologie de l'enseignement de la prononciation.

(3) Ou d'acteurs, dans les enregistrements des textes que les manuels éclectiques proposent de plus en plus souvent comme matériel complémentaire.

(4) Les meilleurs y parviennent effectivement. Ce qui nous renvoie à la note (1) de la page 529...

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

Il ne s'agit pas, de notre part, de sacrifier à un quelconque maximalisme pédagogique qui se fixerait comme objectif d'enseignement/apprentissage phonétique la perfection du locuteur natif, mais de concevoir la méthodologie comme l'outil que peut utiliser le professeur à son niveau pour lutter contre les inégalités naturelles et/ou culturelles: chercher le "comment enseigner", en milieu scolaire, c'est essentiellement chercher à aider le plus grand nombre possible à apprendre ce que les meilleurs apprennent tout seuls... Or la prononciation a ceci de particulier que même pour des locuteurs non natifs elle doit pour être acquise parvenir à un degré d'automatisme intégral (1), dont l'efficacité de la procédure d'acquisition, forcément mécaniste même si elle peut avoir une première phase cognitive (2), est donc hautement fonction des techniques utilisées. L'absence de techniques de correction phonétique, dans une méthode comme la M.E. où le natif est posé en permanence comme le modèle à imiter, et sa compétence comme le but à atteindre, nous semble par conséquent constituer une grave lacune technique dont il conviendrait d'analyser les raisons - parmi lesquelles sans doute ce refus de toute pratique dont la trop grande dépendance à l'égard d'une technique donnée est ressentie comme une menace contre un enseignement qui continue à se vouloir fondamentalement "humaniste"-, et à laquelle il serait temps de remédier.

En ce qui concerne les exercices sur la morphologie et la syntaxe de la phrase (3), la situation actuelle en D.L.E. est de tou-

(1) Nous nous limitons ici à la réalisation des phonèmes et à l'accentuation, le rythme et l'intonation mettant en jeu la sémantique et la syntaxe phrastique et discursive.

(2) Comme dans la technique de la correction articulatoire qui pose comme préalable la prise de conscience par l'élève de la position des organes phonatoires.

(3) Les dernières études sur ce sujet publiées à ce jour se trouvent dans le numéro 48 (octobre-décembre 1982) de la revue Etudes de Linguistique Appliquée, entièrement consacré à "l'exercice".

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

te évidence au désinvestissement: reflux provoqué par la critique de la M.A.O., qui avait fait des exercices de manipulation linguistique l'axe de sa stratégie d'enseignement; doutes, alimentés par la réflexion historique, sur la possibilité même de rénover l'exercice en en faisant l'instrument d'une nouvelle linguistique et/ou d'une nouvelle théorie de l'apprentissage:

"Ce qui frappe plutôt, quand on analyse les méthodes d'enseignement des langues qui ont été utilisées depuis une centaine d'années en occident, c'est le petit nombre et le peu de renouvellement des exercices proposés. Ils se réduisent à une dizaine de types différents; certes, à l'intérieur de chaque type, il y a des variantes, mais elles sont plus de présentation que de fond, parce que les présupposés linguistiques et psychologiques ne varient guère" (BESSE 1980a, p. 116).

Cette affirmation de BESSE est cependant à nuancer, parce qu'elle confond deux types d'exercices différents: ceux que nous appelons les "exercices de variation", qui visent seulement une compétence passive en favorisant chez l'élève une prise de conscience du fonctionnement de la langue par l'intermédiaire d'une tâche de repérage /analyse des phénomènes linguistiques; et les "exercices d'entraînement", qui visent directement une compétence active en cherchant, par l'intermédiaire de répétitions intensives, à mettre en place chez l'élève une capacité de re-production linguistique.

Pour ce qui est des exercices du premier type, il nous semble que l'exercice de conceptualisation tel que le propose ce même BESSE constitue techniquement un progrès certain. En ce qui concerne les exercices du second type, nul doute à nos yeux que l'enseignement de l'espagnol en France n'ait encore à apprendre de l'expérience audio-oraliste quant à l'enseignement de la grammaire: si la linguistique structurale a échoué dans sa prétention à construire un enseignement scientifique des langues vivantes étrangères, et si les pratiques auxquelles elle a donné naissance se sont révélées peu efficaces, voire négatives sous certains aspects, il n'en reste pas moins qu'elle constitue encore un instrument efficace de critique des autres pratiques. Concrètement, l'élaboration des exercices structuraux avait

M.E. -ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

atteint un niveau de rigueur dont les exercices de la M.E. auraient tout intérêt à s'inspirer.

Ces exercices structuraux accordaient par exemple, et cela constitue un progrès indéniable, une grande importance aux oppositions significatives (l'équivalent en syntaxe des "paires minimales" en phonétique). Prenons comme exemple un exercice proposé par un manuel éclectique, SOL Y SOMBRA 4è, p. 116. Le point de grammaire étudié est le suivant: "Volverse pour traduire le verbe devenir, sans équivalent en espagnol. Volverse exprime un changement important dans l'aspect du verbe ou dans l'attitude". Et le seul exercice proposé est le suivant:

Employer le verbe volverse dans les phrases suivantes (au présent de l'indicatif, puis à l'imparfait)

Por una causa insignificante, los niños... furiosos.

Con esos alumnos el maestro... loco.

Un día los mejores alumnos... enemigos.

Los bandidos pueden... héroes, y los héroes, a veces, bandidos.
(1)

Or il est évident que les élèves connaissant déjà l'opposition ser/estar, l'exercice pour être efficace devrait porter sur l'opposition volverse/ponerse, sous peine de n'être, comme dans ce cas l'auteur semble le reconnaître lui-même en demandant aux élèves de mettre les verbes "au présent de l'indicatif puis à l'imparfait", qu'un simple exercice de conjugaison verbale.

Chaque exercice structural, dans un souci de clarté et d'efficacité, était aussi construit sur un seul problème à la fois (principe du "fractionnement" de la tâche à accomplir). Les exercices proposés dans les manuels éclectiques, au contraire, mélangent souvent des difficultés d'ordre différent. Comme celui-ci, tiré de PUEBLO 1 (ed.1965, p. 87):

(1) Remarquer au passage la coloration fortement moralisante de cet exercice éclectique, héritée de la M.D. et de la M.T.

M.E. -- ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

1. Señora, ... espero a Ud delante de ... hotel.
2. Si no ... gusta cansar..., puede Ud coger el autobús.
3. Cuando ... duele algo, Juana ... pasa el día sin hablar.
4. Si ... interesa, puedo sacar ... entradas para Ud y ... familia.
5. La portera no esta nunca cuando ... necesitamos.
6. Cada noche, el anciano compra el diario y ... lee antes de acostar...
7. Cuando ... irrita, el gerente ... amenaza al propietario con abandonar... la dirección de ... negocio.

Cet exercice porte à la fois sur les adjectifs possessifs et les pronoms personnels réfléchis, objets directs et objets indirects, eux-mêmes utilisés dans des constructions syntaxiquement (le amenaza/abandonarle) ou sémantiquement (se pasa el dia/se irrita) différentes. Cette complexité des exercices éclectiques provient de l'influence des exercices grammaticaux traditionnels, qui visaient à une application réfléchie des "règles" de grammaire préalablement expliquées. Aussi confondent-ils trois tâches qu'il faudrait séparer rigoureusement: la réflexion, l'entraînement et l'évaluation: la M.E. aurait tout intérêt à différencier nettement ses exercices en fonction de chacun de ces objectifs, en s'inspirant respectivement des exercices de conceptualisation, des exercices structuraux et des tests de contrôle (1).

Lorsque l'on parcourt les exemples des exercices éclectiques, on est aussi frappé par le mélange entre les différents niveaux ou registres de langue. Prenons l'exercice suivant, proposé par le manuel POR EL MUNDO HISPANICO 1, p. 107:

Appliquez en mettant les phrases suivantes au prétérit :

1. ¡Como chillaba el gorrion!
2. Un gorrion se bebe un poquito de cielo.
3. Se baña a todo momento.
4. Paso por valles anchos y soleados.
5. Nos levantábamos a las cinco.
6. Yo le oía toser.
7. Al poco se abría la puerta.
8. Y luego sonaban unas recias palmas.

(1) L'absence de ces derniers dans les manuels éclectiques est bien sûr à mettre en relation avec le flou de la progression lexicale et grammaticale.

M.E. -- ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

Ces exemples sont extraits, avec parfois quelques modifications mineures, de textes littéraires proposés précédemment. Mais ainsi coupées de leur contexte et juxtaposées les unes à côté des autres, de telles phrases forment un mélange presque surréaliste de niveaux ou de registres de langue différents, certaines étant marquées stylistiquement (phrases 2, 4 et 8), d'autres non (phrases 1, 3, 5, 6 et 7). Le risque de confusion entre les différents niveaux et registres de langue de la part de l'élève est d'autant plus constant dans la M.E. que les manuels utilisent des textes littéraires souvent dialogués et qui présentent par conséquent une texture stylistique hétérogène (dialogues transcrits en style direct/discours du narrateur), et que d'autre part les exemples des exercices de grammaire sont pris dans des discours de nature différente: non seulement dans le discours littéraire (phrases recopiées de textes), mais aussi dans le discours de commentaire de texte ou d'image (discours variant lui-même entre l'analyse scolaire de type écrit et la réaction subjective de type oral), dans le discours de simulation (on fait parler des personnages apparaissant dans les textes ou les images), ou enfin dans le discours de l'auteur du manuel, dont la variété stylistique est en principe infinie puisque l'exemple de grammaire est alors imaginé sans aucune contrainte contextuelle ou situationnelle.

Ce problème a été ressenti par certains auteurs de manuels, qui se sont efforcés d'homogénéiser quelque peu le registre des phrases proposées dans le même exercice. Le système le plus simple -et qui présente en outre l'avantage de rendre ces exercices moins artificiels- est de considérer implicitement ou explicitement l'ensemble des exemples d'un exercice comme une suite d'énoncés produits par la même personne dans la même situation. C'est la solution adoptée par les auteurs de LA PRATIQUE DE L'ESPAGNOL EN SECONDE, qui relie leurs exemples d'exercices à la situation de commentaire scolaire de la photo où à une simulation à l'intérieur de la situation présentée par la photo. Ainsi la fiche pédagogique d'utilisation de la diapositive n° 5, qui présente un embouteillage nocturne sur la Place de Catalogne,

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

propose l'exercice suivant (A3):

Modificar según el modelo: no se puede hacer nada/nada se puede hacer.

1. No ganaremos nada en echar pestes.
2. No hay nada que hacer en tales casos.
3. No hay nada más ineludible que un atascamiento.
4. Además, no nos aprieta nada.
5. Y no puede pasar nada mientras estemos parados.

On suppose donc que l'un ou plusieurs des occupants d'une voiture prise dans l'embouteillage font des commentaires sur leur situation. L'ensemble n'est cependant pas totalement homogène: la phrase 3 "sonne faux" parmi les autres, parce qu'elle appartient à un registre plus écrit qu'oral. Nul doute cependant que la M.E. d'espagnol aurait intérêt, comme le proposait DEBUSER en 1974 (a) pour le français langue étrangère, à baser le plus grand nombre possible d'exercices grammaticaux sur des simulations de ce genre.

Nous avons déjà eu l'occasion dans ce même chapitre (p. 529) de faire allusion au problème lexical dans la M.E. On se souvient de la solution adoptée par la M.A.O. et la M.A.V.: construire leurs dialogues, où est introduit le matériel linguistique de chaque leçon, à partir de listes d'acquisitions prioritaires établies en fonction des critères de fréquence, répartition et disponibilité. Les auteurs des manuels éclectiques au contraire choisissent les textes des deux premières années d'abord en fonction de leur thématique et de leur difficulté syntaxique; le contenu lexical n'apparaît pas comme critère de sélection, l'auteur du manuel se réservant la possibilité d'utiliser le procédé de traduction ou d'explication en notes autant de fois qu'il le juge nécessaire, et le professeur, grâce aux notions de "vocabulaire actif" et "vocabulaire passif", pouvant à son tour sélectionner, parmi le lexique restant, celui qui fera l'objet d'une simple explication sémantique, et celui sur lequel il fera porter l'effort de réemploi pour une acquisition effective par les élèves.

En ce qui concerne le critère de fréquence, les textes proposés par les manuels éclectiques dans les deux premières années d'ap-

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

prentissage sont assez nombreux et variés pour que l'on puisse raisonnablement espérer que l'équivalent espagnol du Français fondamental 1 et 2 soit couvert sans lacunes graves et importantes (affirmation qui demanderait toutefois à être confirmée expérimentalement). En ce qui concerne le critère de répartition, les hasards thématiques font que les élèves, dans ces deux premières années d'apprentissage, sont amenés à assimiler des vocables qui ne leur seront d'aucune utilité en dehors du commentaire du texte correspondant. C'est ainsi que se retrouvent dans le programme lexical officiel de la classe de 5è (PROG. 1977), élaboré visiblement en tenant compte du vocabulaire apparaissant dans les textes proposés par certains manuels, les mots alfabetización (p. 22), analfabeto (p. 23), esquiador et esquiar (p. 27), habichuela (p. 29), mediopensionista (p. 30), nuez ("la nuez de Adán") (p. 31), pinchar et pinchazo (p. 33). Or nous n'avons pas l'impression, intuitivement, que ces mots répondent "aux exigences essentielles au niveau envisagé", comme le déclare pourtant l'introduction de ce programme (p. 21). Quant au critère de disponibilité, auquel la M.D. avait accordé l'importance exagérée que l'on sait, il est totalement négligé par la M.E. actuelle qui a abandonné toute idée d'une quelconque étude systématique d'un vocabulaire de base concret (sur les raisons de cet abandon, voir supra pp. 429-430). Ainsi, pour prendre l'exemple caractéristique d'un mot peu utilisé mais très utile dans certaines situations, notre élève de fin de seconde année, si l'on consulte le PROG. 1977, ne sait pas encore demander où se trouvent les toilettes...

Des lacunes de ce genre ne sont pas admissibles de la part d'une méthode qui a aussi la prétention de préparer les élèves à être autonomes dans les situations courantes de la vie quotidienne: la M.E. devrait, si elle veut maintenir le texte littéraire comme support essentiel d'enseignement/apprentissage, imaginer elle-même des correctifs sans se décharger une fois de plus sur les professeurs, comme elle le fait dans la CIRC. 1978: "Le professeur adaptera les indications de ce lexique aux besoins réels de l'expression personnelle en

situation"(1). On se demande d'ailleurs pourquoi, au lieu de publier des listes lexicales dont on ne voit pas très bien comment les professeurs eux-mêmes pourraient les utiliser dans le cadre d'une méthode basée sur les textes littéraires (Est-ce que l'on attend d'eux qu'ils vérifient pour chacun des textes quels en sont les mots qui apparaissent ou non dans ces listes? Travail énorme, et de peu de rentabilité: comment privilégier en classe le réemploi des mots fondamentaux, alors qu'en situation de commentaire ce sera fatalement les mots thématiques qui seront les plus réutilisés?), l'Inspection générale n'a pas proposé des manuels proposant des supports qui prennent en compte ces mêmes listes. On peut se demander si cette Inspection n'a pas sacrifié rapidement à une mode, quand on constate le peu de rigueur scientifique de ces listes; un seul exemple: le mot también n'apparaît que pour la troisième année d'apprentissage! (CIRC. 1978, p. 52). Nous aurions aimé, en tout état de cause, que soient respectées pour ces listes lexicales les conditions minimales de publication d'un travail scientifique: la référence aux sources ou au corpus d'analyse, et l'explicitation des techniques d'élaboration utilisées (en particulier des critères de sélection).

Concernant les techniques d'explication lexicale, la M.E. continue à utiliser les techniques directes. La tendance actuelle cependant est d'utiliser au maximum la situation proposée par le texte, si celle-ci est éclairante, et de ne faire effectuer le réemploi -pour le vocabulaire actif- qu'en seule situation de commentaire. Si le procédé paraît plus élégant et moins artificiel que celui que recommandaient les INST. 1950 (explication préalable des mots inconnus du texte et réemploi de ces mots dans des situations variées et différentes de celles du texte d'étude), il pose problème quant à la théorie séman-

(1) On peut supposer que les auteurs de LENGUA Y VIDA 1 et 2, en proposant pour leur dernière édition (1979), à côté des textes littéraires de chaque leçon, de courts dialogues fabriqués sur des "actes de parole" correspondant à des situations de la vie quotidienne, ont cherché à combler ce genre de lacune (voir infra, pp. 543 et s.).

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

que de référence et à la construction par les élèves de leur compétence sémantique. Si le sens d'une unité sémantique, comme le dit BESSE, peut se définir "par l'ensemble des contextes (codés ou libres) que cette unité peut admettre, [et] par la distribution de cette unité" (1970, pp. 71-72), l'explication par le seul contexte fourni par le texte littéraire étudié à un moment donné risque d'aboutir à ce que l'élève généralise indûment une équivalence à d'autres contextes ou à d'autres situations. Que l'on songe par exemple aux contre-sens que pourrait commettre un jour un élève qui, à partir d'un seul texte, aurait posé les équivalences suivantes:

orgullo = orgueil
honor = honor

Le danger est d'autant plus réel que le texte littéraire joue fréquemment sur des actualisations de sèmes peu fréquentes et sur des connotations culturelles. Si l'on sait, en outre, que la situation fournie par le texte peut sembler suffisamment éclairante au professeur, mais ne pas l'être pour les élèves, il y a là deux raisons suffisantes pour rejeter la tendance actuelle et veiller à ce qu'explications et réemplois se fassent dans des situations multiples et variées. A ce sujet, on ne peut que regretter la conception actuelle des lexiques finaux des manuels éclectiques, qui se limitent à donner "le sens qu'ont les mots indiqués dans le texte où ils apparaissent" (LA PALABRA VIVA 1, p. 184), voire même abandonnent le classement unique par ordre alphabétique pour un classement par texte (lexique de LENGUA Y VIDA 1, pp. 165-173). C'est là un mauvais service à rendre aux élèves, que de les habituer à une trompeuse univocité de la relation sémantique entre le mot espagnol et le mot français. Au lieu de se lamenter sur les erreurs commises par les élèves lorsqu'ils se servent d'un dictionnaire, mieux vaudrait d'emblée, dès la première année, leur apprendre à se servir d'un instrument qui présente l'avantage de leur permettre une certaine autonomie vis-à-vis du manuel et du professeur.

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

Le sens d'un mot dépend aussi de sa distribution à l'intérieur de micro-systèmes lexicaux. Le mot pueblo, par exemple, ne peut se définir que par rapport à d'autres comme aldea, caserío, ciudad, metrópoli, etc. Ce sont les différences de distribution qui font qu'un mot n'a jamais exactement le même sens d'une langue à l'autre (1). Sur ce problème de l'accès au sens étranger, la M.E. gagnerait à regarder du côté des recherches réalisées en français langue étrangère. GALISSON (1970 et 1973) a proposé pour le niveau 2, où l'approximation en matière de sens ne peut plus être tolérée comme au niveau 1 (2), des exercices que l'on pourrait appeler de "conceptualisation lexicale": il s'agit d'aménager dans le travail de classe des moments où les connaissances lexicales déjà acquises par les élèves seraient systématisées et complétées au besoin par le professeur. Il y a là une idée susceptible d'intéresser la M.E., d'autant plus que dans le cas de textes regroupés par dossiers thématiques, de tels exercices pourraient être l'occasion de compléter le vocabulaire disponible.

Nous avons déjà vu au chapitre 3.4.5. (pp. 320-323) comment, à partir de l'inadéquation des M.A.V. à la diversité des publics, était née la problématique du "français fonctionnel". L'importance prise dans la recherche didactique par l'élaboration de programmes adaptés à des groupes d'apprenants adultes à besoins très spécifiques, ainsi que l'accent mis sur les problèmes de motivation ("centration sur l'apprenant") ont fait que du "français fonctionnel" (à orientation généralement scientifique ou technique), l'on soit passé à "l'enseignement fonctionnel du français" (c'est-à-dire, selon LEHMANN 1980 -note 1, p. 120-, "tout enseignement mettant en oeuvre des pratiques

(1) Sans parler des différences de connotations d'une culture à l'autre. Le mot "village", même s'il peut à l'occasion recouvrir des réalités matérielles semblables, n'a pas la même connotation en France qu'en Côte-d'Ivoire, où il renvoie aux liens très étroits qui lient l'individu avec la famille élargie et le groupe ethnique.

(2) Comme l'avaient déjà remarqué les méthodologues directs. Voir supra, pp. 349-350.

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

qui sont en adéquation avec les objectifs assignés"), pour en arriver enfin à l'"approche fonctionnelle", qui va cristalliser tout le mouvement de rénovation méthodologique post-audio-visualiste autour de l'"analyse des besoins langagiers" (1).

Alors que la M.A.V. inventorierait les formes linguistiques à enseigner, à savoir les structures grammaticales et les unités lexicales les plus couramment utilisées par le plus grand nombre de personnes dans un certain nombre de situations de la vie quotidienne, et les introduisait ensuite dans certaines situations de communication simulées en classe grâce au son et à l'image, l'Analyse des besoins part d'un répertoriage des situations réelles où l'apprenant aura effectivement à communiquer en langue étrangère avec des étrangers. D'où une nouvelle définition de l'apprentissage linguistique qui en change la démarche même: "Apprendre une langue c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver (celles-ci ayant été définies auparavant à travers une analyse des besoins) en utilisant le code de la langue cible" (COURTILLON J. 1980, p. 89). L'important n'est plus la maîtrise de ce code pour lui-même, mais la capacité de se comporter et d'agir socialement. D'où l'importance prise récemment en D.L.E. par cette nouvelle discipline linguistique qu'est la pragmatique, qui décrit "l'usage que peuvent faire des formules, des interlocuteurs visant à agir les uns sur les autres" (DJCROT 1972a, p. 427), ou encore, selon GALISSON, "l'usage que peuvent faire du langage des interlocuteurs en situation de communication" (1976) (2).

(1) Sur ce que nous appellerons désormais l'Analyse des besoins, et plus généralement la "question fonctionnelle", voir en particulier COSTE 1977a, BESSE 1980a et GALISSON 1980, avec leurs bibliographies respectives.

(2) Pour une présentation plus détaillée de la pragmatique, voir le numéro spécial de la revue Langue Française (n° 42, mai 1979); sur l'application de cette pragmatique à la D.L.E., voir ROULET 1980.

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

Concrètement, l'Analyse des besoins a fait appel, pour réaliser sa description des formes linguistiques qui seront nécessaires aux apprenants dans les situations de communication authentiques où ils sont susceptibles de se retrouver après leur formation, et pour leur classement, aux concepts intermédiaires de notion et d'acte de parole (1). Telle est en tout cas la voie suivie jusqu'à présent par les plus importantes analyses de besoins réalisées à ce jour, et qui ont été commanditées par le Conseil de l'Europe de Strasbourg dans le cadre d'un projet dont la visée -faciliter les relations entre les populations de la C.E.E.- répondait à un dessein à la fois économique, politique et culturel.

Ces analyses visent toutes à la description d'un "niveau-seuil" défini de la manière suivante:

"Le niveau-seuil de compétence linguistique est conçu comme l'énoncé des connaissances et aptitudes qu'un apprenant doit acquérir pour pouvoir s'affirmer de manière simple mais efficace en tant qu'individu dans un environnement étranger" (COSTE 1976) (2).

A cette date, quatre "niveaux-seuils" ont été réalisés à la demande du Conseil de l'Europe: pour l'anglais, The Threshold Level (VAN EK 1975), pour le français Un niveau-seuil (COSTE 1976), pour l'espagnol Un nivel umbral (SLAGTER 1979), et pour l'allemand un travail de A. Peck (3). L'objectif de ces travaux n'est pas de présenter une nouvelle grammaire à utiliser telle quelle en classe, mais un outil à usage des planificateurs de l'enseignement et des concepteurs de matériels didactiques. L'un des responsables de l'élaboration du Niveau-seuil français, COSTE, résume ainsi l'orientation de l'entreprise:

(1) On parle d'ailleurs parfois d'"approche notionnelle-fonctionnelle".
Notions: "Concepts que l'apprenant peut avoir besoin de produire ou de comprendre à travers leurs réalisations linguistiques /.../ VAN EK (1975) distingue "notions générales" (ex.: "espace", "durée", "inclusion") et "notions spécifiques" (ex.: "restaurant", "arbre", "gentil", "voler)" (GALISSON 1976, p. 379).

Acte de parole: "action qu'accomplit la parole de par son insertion et son fonctionnement pragmatiques" (id., p. 15).

Voir infra p. 545 des exemples de notions et d'actes de parole.

(2) Pour donner une idée plus concrète de ce niveau-seuil, disons qu'il peut être acquis, dans les conditions habituelles d'enseignement scolaire en Europe, en 150 heures environ.

(3) Nous n'avons pas eu l'occasion de consulter ce Niveau-seuil pour la langue allemande.

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

"Il s'est agi là de définir des objectifs d'apprentissage caractérisés en termes fonctionnels, c'est-à-dire -si l'on s'en tient à une paraphrase restrictive- précisant à quels types d'échanges sociaux le sujet apprenant sera à même de participer dans la langue étrangère quand il aura atteint le but considéré. /.../ On s'efforcera /.../ de déterminer quels comportements faisant appel au langage les apprenants auront à maîtriser: quels actes de parole à produire ou à comprendre, dans quelles circonstances (canal de communication, nature et statuts des interlocuteurs, variables spatio-temporelles), à propos de quels domaines de référence, mettant en oeuvre quelles notions générales spécifiques et recourant, pour tout ce faire, à quelles formes linguistiques" (1980a, pp. 29-30) (1).

SLAGTER énumère ainsi les composantes de son modèle de description des objectifs d'apprentissage:

1. Las situaciones en las que la lengua extranjera será usada, incluidos los temas que serán tratados;
2. Las actividades lingüísticas en las que tomará parte el alumno;
3. Las funciones lingüísticas que desempeñará el alumno;
4. Lo que el alumno será capaz de hacer con referencia a cada tema;
5. Las nociones generales que el alumno será capaz de manejar;
6. Las nociones específicas (relacionadas con los temas) que el alumno estará en condiciones de manejar;
7. Las formas lingüísticas que el alumno sabrá utilizar;
8. El grado de dominio con el que el alumno sabrá moverse en esas actividades (1979, p. 4).

SLAGTER précise que seules les formes linguistiques (composante n° 7) sont spécifiques à chacune des langues européennes, les autres composantes étant valables pour toutes. Ce modèle de SLAGTER est dérivé, comme ceux proposés par les autres Niveaux-seuils, de celui qu'avait élaboré RICHTERICH en 1973, et qui était le suivant:

1. La situation langagière:
 - agents (identité, nombre, rôles sociaux ou psychologiques)
 - moment de la communication
 - lieu
2. Les opérations langagières:
 - fonctions que doit remplir l'acte de communication: ce sont les "speech act" en anglais, les "actes de parole" en français, les "funciones lingüísticas" en espagnol

(1) Notons au passage que la sociolinguistique se retrouve ainsi au rang de discipline-clé de la D.L.E. Voir à ce sujet tous les articles de PORCHER.

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

-objets sur lesquels portera l'acte. Ce sont les "notions" déjà utilisées par la grammaire traditionnelle, mais dont les catégories ont été raffinées. SLAGTER donne ainsi comme exemples de "notions générales" concernant le temps:

duración
velocidad
frecuencia
continuidad
intermitencia
permanencia
temporalidad
repetición (p. 28)

-moyens linguistiques utilisés pour produire les actes.

L'acte de parole est le seul concept véritablement nouveau utilisé par les niveaux-seuils: il "permet de regrouper des énoncés équivalents parce que susceptibles d'exprimer une même intention de communication de manière appropriée à une situation donnée" BEACCO 1980, p. 36), et il est à la charnière entre le "thème" (pour reprendre la terminologie de SLAGTER), qui est étroitement lié à la situation de communication, et la "notion générale" dont nous venons de parler. Voici par exemple la description que fait SLAGTER du thème "Entrada y salida de un país":

"Decir si desean declarar algo en la aduana; preguntar acerca de los documentos necesarios; preguntar acerca de disposiciones que afectan la importación; decir los motivos de visita al país extranjero y duración de estancia; rellenar impresos si éstos hacen falta para entrar y salir del país; dar información personal; cambiar dinero" (1979, p. 23).

Et voici la description qu'il donne de l'acte de parole intitulé

"Expresión de actitudes intelectuales y su comprobación":

1. expresión de acuerdo y de desacuerdo
2. preguntar acerca del acuerdo o desacuerdo
3. negación
4. aceptar una oferta o una invitación
5. declinar una oferta o una invitación
6. preguntar acerca de la aceptación o del rechazo de una oferta
7. ofrecimiento para hacer algo
8. decir que uno se acuerda o que no se ha olvidado de algo o de alguien (id., p. 18).

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

Nous avons déjà vu (p. 424 et ANNEXE 13, pp. 647-648) que la notion d'acte de parole semblait effectivement pertinente pour rendre compte de l'important matériel linguistique utilisé communément dans les toutes premières leçons par les méthodes tant directes, audio-orales, audio-visuelles qu'éclectiques, et que le manuel éclectique LENGUA Y VIDA 1 et 2 en faisait un timide début d'application (voir supra, p. 427). L'ARR. 1981 concernant l'espagnol langue vivante II grands commençants et langue vivante III recourt, pour la première fois à notre connaissance dans un texte officiel, à la notion d'acte de parole pour décrire un programme, tout en faisant référence aux "besoins langagiers" des élèves: "Plus que jamais il est important de partir des besoins langagiers spécifiques de ces grands débutants mis en présence des réalités quotidiennes et culturelles des pays hispanophones" (p. 60). Comme on pourra le constater en consultant la partie de cet Arrêté que nous reproduisons en ANNEXE 22 (p. 661), l'Inspection générale d'espagnol a sélectionné les actes de parole non en fonction des éventuels besoins ultérieurs de l'élève (en situation de communication avec des hispanophones), mais en fonction des besoins créés par la situation de classe, et en particulier par la situation de commentaire collectif des textes (désigner, qualifier, décrire, comparer). Il y a là une innovation intéressante, plus par les perspectives d'évolution future de la M.E. qu'elle ouvre que par son intérêt pratique immédiat. Ce programme de l'ARR. 1981 mélange notions (expressions de l'obligation, de l'ordre, etc.) et actes de parole (se présenter et faire connaissance, demander et donner des nouvelles, etc.); cela est après tout pardonnable dans la mesure où l'articulation de ces deux concepts est encore loin d'être claire dans les recherches actuelles en D.L.E. Mais le problème est que sans le relevé détaillé du matériel linguistique correspondant à chaque notion ou acte de parole, cette liste est parfaitement inutilisable par un professeur. Aucun manuel éclectique n'est encore disponible qui ait conçu ou sélectionné ses textes d'étude en fonction de ce nouveau programme. On a une fois de plus la fâcheuse impression que l'Inspection se décharge sur les professeurs

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

d'un travail qui devrait lui incomber (1). Cet Arrêté opère aussi un glissement entre les "besoins langagiers" dans le sens où l'entend l'approche fonctionnelle (besoins langagiers qui seront ceux des apprenants après leur période de formation), et les besoins langagiers des élèves dans la situation choisie d'emblée par l'institution formative ("besoins langagiers spécifiques de ces grands débutants mis en présence des réalités quotidiennes et culturelles des pays hispanophones"). Il faudrait pourtant distinguer soigneusement entre besoins langagiers futurs (inconnus par définition dans le cas d'élèves) et besoins langagiers actuels, ceux-ci étant eux-mêmes composés des besoins créés par le contenu linguistique et culturel des textes (nécessité de comprendre et interpréter ces textes), des besoins créés par la tâche à accomplir en classe (commentaire des textes et des images, réflexions grammaticales, etc.), et des besoins créés par la situation d'apprentissage collectif (interrelations professeur-élèves et élèves-élèves).

L'Analyse des besoins soulève un certain nombre de problèmes importants et suscite des critiques qui nous paraissent justifiées tant en ce qui concerne la validité scientifique de la démarche que les résultats de son application à la D.L.E. De nombreux didacticiens ont souligné l'ambiguïté de la notion même de "besoins langagiers". Ainsi WILKINS (1974), COSTE (1977a, p. 51), RICHTERICH (1979, p. 55), GALISSON (1980, p. 112), ou encore PORCHER qui note que

"les attentes, les demandes, les vœux, les souhaits, les exigences, les motivations, les buts, les besoins sont allègrement confondus" (1977, p. 7).

Le concept d'acte de parole, emprunté à la sociolinguistique, est un outil qui se révèle en didactique trop statique et rudimentaire; pour dépasser le stade de la "description-inventaire" actuel (GALISSON

(1) Qui devrait lui incomber étant donné les multiples fonctions qui lui sont imparties ou qu'elle s'est octroyé parmi lesquelles figurent la définition des orientations didactiques et des programmes, et l'élaboration de matériels pédagogiques (les manuels les plus utilisés sont signés par des inspecteurs généraux).

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

1980, p. 113), il faudrait des modèles capables de décrire les séries d'actes différents:

"Comme outils de présentation de corpus d'enseignement/apprentissage, il ne fait guère de doute que des concaténations d'actes seraient plus précieuses aux méthodologistes et aux enseignants que les typologies ou les inventaires atomistes dont ils disposent aujourd'hui. Reste à savoir si cet énorme travail est concevable et selon quelles modalités? (id., p. 129).

Ce qui fait aussi défaut, ce sont des modèles capables de décrire l'articulation entre les situations et les actes de parole; car, comme le souligne WILKINS à propos de ce qu'il appelle les "schémas récurrents de chaînes de fonctions" (1974, p. 125), "les diverses fonctions se présentent rarement isolées les unes des autres; elles sont liées en chaîne, et l'ordre des maillons a tendance à être stéréotypé, selon le contexte situationnel" (id., nous soulignons). Tant que de telles descriptions ne seront pas réalisées, on se trouvera toujours, comme le fait remarquer ALVAREZ à propos du Niveau-seuil, "en présence d'un répertoire de phrases sans que l'on sache laquelle sera utilisée dans quelle circonstance" (1981, p. 60).

Dans l'élaboration de nos deux fiches pédagogiques sur "Le refus" en français (PUREN 1981b) et "La negativa" en espagnol (PUREN 1982 -cette fiche est reproduite en ANNEXE 23, pp. 662-670), nous avons pu mesurer combien étaient empiriques et insuffisantes les réponses que nous pouvions actuellement apporter à ces deux problèmes. Comme nous l'avons aussi noté, les descriptions en actes de parole posent inmanquablement des "problèmes de dénomination, de délimitation, de segmentation et de hiérarchisation" (ALVAREZ 1981, p. 60). Le concept de "notion", emprunté à la sémantique, pose les mêmes problèmes, à tel point que l'auteur de Un Nivel umbral reconnaît lui-même que "el método utilizado para seleccionar las nociones es bastante subjetivo. Se basa en la introspección, la intuición y la experiencia" (SLAGTER 1979, p. 31). Tous ces problèmes de validité scientifique et d'applicabilité des descriptions réalisées dans le cadre de l'Analyse des besoins sont à la mesure des insuffisances actuelles des théories de référence de la D.L.E. Dans une telle situation, il est évident qu'au-

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

cun outil ne peut constituer à lui seul une solution-miracle:

"Nous savons très peu à l'heure actuelle sur la façon dont le langage fonctionne chez le sujet parlant, notamment en ce qui concerne l'adéquation de son discours aux circonstances de l'énonciation, et /.../ nous savons encore moins sur la manière dont se construit la compétence langagière chez l'apprenant" (ALVAREZ 1981, p. 60).

En ce qui concerne l'utilisation de l'approche notionnelle-fonctionnelle pour l'élaboration concrète de matériels pédagogiques, le problème est qu'une telle approche ne peut prétendre conduire à elle seule le processus d'enseignement/apprentissage, et doit donc s'articuler, sans que l'on sache encore comment, avec les autres approches, en particulier grammaticale. WILKINS (1974, p. 126) rappelle très justement que l'approche grammaticale reste encore jusqu'à présent incontournable: sont toujours nécessaires, en cours d'apprentissage, les systématisations grammaticales mettant en évidence les régularités d'ordre morphologique et syntaxique de la langue étrangère. Le même auteur remarque que l'approche thématique, introduite comme nous l'avons vu par la M.D., est elle aussi indispensable: même si l'on utilise l'approche notionnelle-fonctionnelle,

"il faudra cependant un complément de vocabulaire et, à cette fin, la meilleure chose à faire est de prévoir les besoins lexicaux en choisissant des thèmes comme la maison, les voyages, la santé, les loisirs, et ainsi de suite"(id.).

C'est là une nécessité de la pédagogie que les Niveaux-seuils n'ont pas pris en compte. SLAGTER par exemple explique que le matériel linguistique qu'il propose correspond uniquement à des situations de dialogue:

"En el tema 5.4., "transporte público", no se incluyeron ni "cobrador" ni "conductor" por considerarse que raras veces habrá que utilizar estos términos frente a personas a quienes se dirige la palabra mediante el apelativo "señor" y cuya función no se menciona en un diálogo directo" (1979, p. XII).

Or, sans parler ici du concept de "disponibilité", ces deux vocables écartés par SLAGTER vont être très vite nécessaires en classe, où les passages au style indirect et à la narration sont techniquement inévitables.

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

Un cours de langue ne peut pas non plus se passer d'une gradation ou progression grammaticale, dont l'approche notionnelle-fonctionnelle ne fait que compliquer les problèmes d'établissement. Qu'on en juge par les propositions de COURTILLON J.:

"A notre avis, l'établissement d'une progression devrait, de nos jours, comporter les opérations suivantes:

-regrouper un ensemble de structures linguistiques au service de macro-fonctions constituant des ensembles de communication choisis comme étant pertinents pour un public donné;

-insérer ces ensembles dans le contexte situationnel et thématique convenant à ce public;

-établir à l'intérieur de ces ensembles une progression morpho-syntaxique et notionnelle allant du simple au complexe" (1980, p. 94).

BESSE, enfin, pose l'un des problèmes fondamentaux de la D.L.E. en évoquant les dangers d'une utilisation systématique en classe de langue des catégories notionnelles-fonctionnelles considérées comme des universaux, et donc transparentes d'une langue à l'autre:

"Une technique qui incite les étudiants à transférer dans la langue étrangère les notions, fonctions ou actes, déterminés par des oppositions ou relations propres à leur langue de départ, risque de les amener à percevoir la langue étrangère comme un simple codage de leurs pratiques habituelles. /.../ On est alors très proche des procédures de traduction littérale où il s'agit d'équivalences entre syntagmes et phrases" (1981, p. 277).

BESSE y voit "un danger d'enfermement ethnocentrique", car "il s'agit toujours de commencer l'apprentissage de la langue étrangère sans avoir à remettre en cause sa perception catégorielle du monde et les stratégies discursives et communicatives auxquelles [on] est accoutumé" (id., p. 274). Cette réflexion de BESSE est intéressante à nos yeux parce qu'elle pose le problème, capital dans une perspective d'analyse et de renouvellement de la M.E., de l'articulation entre la différence linguistique et la différence culturelle dans un cours de langue. Mais il est certain qu'une pédagogie des langues, dans l'état actuel de nos connaissances, ne peut se permettre de se passer des avantages que présente la démarche qui va du connu à l'inconnu, tant en ce qui concerne l'apprentissage linguistique que l'apprentissage culturel. Cela est d'autant plus évident dans le cas de langues et de cultures

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

"soeurs", comme les espagnoles et les françaises: notre travail sur "le refus" en français et "la negativa" en espagnol nous a montré que sur un acte de parole pourtant délicat socialement et linguistiquement (refuser un don, une invitation, une proposition peut provoquer une tension voire une rupture, et requiert donc un sens de la nuance linguistique et une appréciation subtile d'une multitude d'éléments relationnels: physiques, sociologiques, psychologiques, moraux, intellectuels...), les similitudes étaient telles entre les deux langues qu'il serait proprement absurde de ne pas les utiliser pour favoriser le processus d'apprentissage, quitte à repérer et souligner systématiquement les différences.

Certains didacticiens ont en outre souligné, dans l'Analyse des besoins, le danger d'un retour à un certain béhaviorisme. Danger non imaginaire, pensera-t-on en lisant sous la plume de l'auteur de Un Nivel umbral que "los objetivos para el aprendizaje de idiomas se describen, al igual que otros objetivos de aprendizaje, en términos de conducta observable" (SLAGTER 1979, p. 3). L'Analyse des besoins risque ainsi d'être utilisée -a parfois été utilisée- dans une perspective étroitement technocratique: "C'est le vieux rêve de prévision complète des phénomènes et, donc, de maîtrise totale du processus pédagogique en liaison rigoureuse avec une situation économique repérée" (PORCHER 1977, p. 9). Comme la plupart des enquêtes réalisées à ce jour concernent les usages professionnels des langues étrangères, la critique se fait parfois plus clairement idéologique, et l'on reprochera à l'Analyse des besoins d'être utilisée au service du patronat dans le but d'une adaptation étroite des apprenants à leur futur poste de travail. Et il est vrai que l'Analyse des besoins a parfois été utilisée pour établir des programmes de formation et des procédures pédagogiques indépendamment des intéressés eux-mêmes, les dépossédant ainsi du droit à gérer leur propre formation et figeant la dynamique de l'apprentissage au cours duquel, comme le fait remarquer LEHMANN

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

(1980, p. 13), les besoins évoluent constamment (1).

Conscient des dévoiements pédagogiques auxquels a donné lieu l'utilisation d'une démarche dont il avait été l'un des promoteurs, RICHTERICH a écrit en 1979 un article au titre suggestif ("L'antidéfinition des besoins langagiers comme pratique pédagogique"), où il tire un bilan négatif des résultats obtenus par l'Analyse des besoins:

"L'utilisation de la notion de besoins, parfois naïve et précipitée, qu'en ont fait la pédagogie, en général, et la didactique des langues, en particulier, n'a pas fourni, en fin de compte, les moyens de changement qu'on attendait d'elle" (p. 54).

Et c'est le principe même de l'Analyse des besoins langagiers qu'il finit par condamner: "Le fait même de vouloir révéler et connaître les besoins d'un individu est déjà, en soi, un moyen de le manipuler" (id., p. 55). Jugement dont le caractère excessif (il équivaut à une condamnation de principe des méthodes actives en pédagogie...) est symptomatique du mode de fonctionnement actuel de la recherche en D.L.E., où l'on s'empare de toute nouveauté comme d'une solution-miracle dans l'espoir -toujours forcément déçu- de rénover à partir d'elle l'ensemble de la D.L.E. Or, comme le dit fort justement COSTE:

"Il est patent que l'analyse des besoins langagiers ni n'est indispensable ni ne suffit pour provoquer un progrès de la didactique des langues: de bonnes analyses peuvent servir de justification à un mauvais enseignement et, à l'inverse, des innovations pédagogiques importantes et des programmes de formation efficaces se mettent en place sans le secours d'une description des besoins" (1977a, p. 73).

Et PORCHER ajoute que "le problème est simplement du statut que l'on confère à cette analyse dans l'ensemble de la démarche pédagogique, et, par conséquent, de la place qu'on lui attribue" (1977, p. 9).

Cette nécessité d'insérer l'Analyse des besoins dans une vé-

(1) Tout en n'étant pas entièrement subjectifs: "Les besoins d'un individu ou d'un groupe (en formation) ne se confondent jamais avec ce que cet individu ou ce groupe en dit, bien que, pour les déterminer, il soit nécessaire de prendre en compte également ce qui est ainsi dit" (PORCHER 1977, p. 7).

M. E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

ritable "approche systémique" (id.) est particulièrement évidente dans le cas de ses possibles applications à l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères. Il faut d'abord, pour la clarté du débat, faire la distinction entre d'une part le fait même de déterminer les contenus d'apprentissage en fonction d'objectifs définis eux-mêmes à partir des besoins langagiers de l'élève, d'autre part les outils utilisés par l'Analyse des besoins actuelle (situation, notion, acte de parole), qui déterminent un certain type de description linguistique et par conséquent certaines orientations méthodologiques.

Pour ce qui est du premier point, les besoins langagiers futurs de l'élève en langue étrangère sont par définition inconnus, et c'est à partir d'objectifs fixés unilatéralement par l'Institution scolaire que sont définis les contenus d'apprentissage. L'objectif actuellement fixé pour le premier cycle par les Instructions officielles ("exprimer, oralement d'abord, les faits et les idées de la vie la plus générale" -INST. 1969, p. 39) est assez comparable à celui des Niveaux-seuils. Pour SLAGTER par exemple, il s'agit de rendre les élèves capables de répondre aux "necesidades de comunicación básica /.../ en contactos temporales con hablantes extranjeros en situaciones cotidianas, bien sea como visitantes o en su propio país, y para establecer y mantener contactos sociales" (1979, p. III), et nul doute que ces Niveaux-seuils, bien qu'élaborés dans la perspective d'un enseignement aux adultes, ne soient utilisables par la M.E. d'une manière qui correspond d'ailleurs à l'une de celles que SLAGTER prévoit dans sa préface: "Utilizar el documento como lista de control para determinar si los presupuestos, programas y cursos contienen elementos superfluos u omisiones" (1979, p. I).

Mais les objectifs de l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères ne peuvent se réduire aux perspectives lointaines d'usage. COSTE fait justement remarquer que la définition des objectifs scolaires doit tenir compte en même temps de deux autres dynamiques distinctes:

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

"-celle qui tient aux processus et aux étapes de développement de l'adolescent, /.../

-celle qui tient au(x) projet(s) éducatif(s) de l'école"

(1980a, p. 46).

Tenir compte de cette dernière constante en D.L.E., c'est en particulier concevoir les contenus d'apprentissage et la méthodologie non seulement en fonction des besoins langagiers futurs mais aussi en fonction des besoins langagiers présents, exigés par la situation scolaire elle-même: expression du vécu et des interrelations dans la classe, tâche de réflexion et d'analyse collective sur le contenu des documents, etc. Pour notre part, nous avons dans cette optique rédigé et proposé aux professeurs ivoiriens une étude sur "La negativa" comprenant une analyse et un classement du matériel linguistique utilisé par les hispanophones pour réaliser cet acte de parole ("Análisis prepedagógico") et une fiche pédagogique proposant des activités concrètes de classe autour de cet acte de parole. On trouvera en ANNEXE 23 (pp. 662-670) la reproduction, qui inclut, dans une perspective de formation continue des lecteurs, des remarques sur la validité, les difficultés et les limites d'une telle approche.

Le concept d'acte de parole a déjà été utilisé en didactique du français langue étrangère soit pour réaliser des matériels pédagogiques homogènes à utiliser parallèlement à d'autres méthodes plus classiques (FIUSA 1979 et RICHTERICH 1975 par ex.), soit pour élaborer des exercices intégrés dès le départ à d'autres méthodes, comme dans le cas de la M.A.V. METHODE ORANGE 1 (voir page suivante). Nous présentons, à titre d'illustration:

-en ANNEXE 24 (p. 671) la totalité de la 13^e "activité" du recueil de fiches pédagogiques à usage professoral, COMMUNICATION ORALE ET APPRENTISSAGE DES LANGUES de R. Richterich et N. Scherer (1975);

-en ANNEXE 25 (p. 672) le plan de la 2^e leçon de la méthode EN EFFEUELLANT LA MARGUERITE (1978). Les titres des six leçons du manuel sont les suivants:

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

1. Actes sociaux: "Salut, ça va?"
2. Prise de position: "Moi, je pense que..."
3. Sentiments: "Je t'aime -un peu- beaucoup..."
4. Discours rapporté: "On m'a dit que..."
5. Demande: "Je voudrais..."
6. Conflits et réclamations: "Je suis désolé, mais..."

On remarquera dans ces deux méthodes l'importance primordiale prise par les techniques du jeu de rôle et de la simulation.

-en ANNEXE 26 (pp. 673-674) le 2^e exercice ("exercice d'association") de la 1^{ère} leçon (Actes sociaux: "Salut, ça va?") de la méthode EN EFPEUILLANT LA MARGUERITE. A noter comment l'acte de parole, en tant qu'élément essentiel de toute situation de communication, peut être utilisé comme constante pour étudier les variations linguistiques (en particulier le changement de registre: populaire, familier, courant ou élevé), provoquées par la variation des autres éléments situationnels (en particulier canal, affectivité et type de relation sociale). Sont étudiés dans cet exercice reproduit en ANNEXE 26 à la fois deux actes de parole (saluer, prendre congé); les variations interviennent au niveau du type de relation sociale, le canal (ici la communication orale directe) et l'affectivité (tous les personnages paraissent de bonne humeur) restant identiques. Il conviendrait de noter aussi comment le travail sur le rythme et surtout l'intonation prend une importance capitale dans le cadre d'une utilisation didactique de ce concept d'acte de parole. Il ne semble pas cependant que ces variables prosodiques soient explicitement prises en compte dans les matériels pédagogiques réalisés à ce jour autour de ce concept.

-en ANNEXE 27 (p. 675) l'un des exercices proposés à la leçon 13 de la M.A.V. METHODE ORANGE 1 (1978). Il s'agit d'une leçon construite précisément autour de l'expression du temps. Les auteurs de cette méthode ont essayé de tirer profit de l'analyse critique des M.A.V. (voir chap. 3.4.) et des dernières recherches en D.L.E. A partir de la leçon 9 par exemple, ils introduisent des exercices qui visent à la réalisation d'une "activité" déterminée:

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

Leçon 9: Je sais trouver les mots (dans le dictionnaire)

Leçon 10: Je sais lire un plan

Leçon 12: Je sais acheter

Leçon 13: Je sais lire un horaire (voir ANNEXE 27)

Je sais trouver la réponse (résoudre un problème policier:
Qui est le voleur?)

Leçon 15: Je sais lire une notice (d'utilisation d'un appareil)

Leçon 16: Je sais raconter mes vacances

Leçon 18: Je sais répondre à une invitation - recevoir des amis

Leçon 19: Je sais téléphoner

On voit l'intérêt d'un tel type d'approche par "activités" (1) ou actes de parole, qui constituent tout naturellement des objectifs précis et concrets: ils ouvrent la voie à une application, en D.L.E., de la "pédagogie par objectifs". A la fin de chaque leçon d'une méthode expérimentale d'enseignement de l'espagnol en Afrique, que nous avons commencé à élaborer avec deux autres collègues de l'Ecole Normale Supérieure d'Abidjan (2), nous avons ainsi prévu un chapitre final intitulé "Comment fait-on en espagnol pour...". Nous reproduisons en ANNEXE 28 (pp. 676-677) celui de la première leçon, qui tourne autour de la prise de contact et de la présentation. Un tel regroupement de

(1) Ce concept d'"activité", intermédiaire entre celui de "situation" et celui d'"acte de parole", a été utilisé par diverses enquêtes de besoins langagiers. Ainsi l'enquête de la Chambre d'Industrie et de Commerce de Londres (Stuart et Lee, Market survey of non-specialist use of languages in industry or commerce, London, 1972, cité par COSTE 1977(a) a sélectionné des "activités linguistiques" à vrai dire assez hétérogènes comme:

- lire un rapport et/ou une lettre
- discuter avec une personne
- rédiger des lettres
- utiliser le téléphone
- participer à une réunion informelle de deux à cinq personnes
- rédiger des télégrammes, des télex
- voyager à l'étranger.

(2) Miguel-Angel Rubira et Hélios Costa, que nous remercions ici de nous avoir aimablement autorisé à faire état de cette recherche collective et en reproduire un extrait.

M.E. -ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

matériel linguistique peut permettre à l'élève de s'auto-évaluer (il lui suffit d'occulter les deux colonnes de droite et d'inventer rapidement de nouveaux dialogues); il permet aussi aux concepteurs de la méthode, grâce à une troisième colonne ("Vous pouvez aussi dire...") d'ajuster la gradation lexicale et grammaticale collective de la classe.

L'ensemble des nouvelles tendances en D.L.E. est parfois présentée sous l'optique de l'"approche communicative" ("Communicative approach") (1). C'est D.H. Hymes qui a le premier (dans On communicative competence, 1971), distingué entre la compétence linguistique, qui est la "capacité d'établir un lien direct entre sa pensée et les formes de la langue qu'il [l'élève] apprend, ou, en d'autres termes, à penser en langue étrangère sans passer par la traduction" (COURTILLON J. 1980, p. 95), et la compétence de communication, qui

"se manifeste par des capacités diverses et variables (dont certaines de type intermédiaire) à aborder les situations sociales -en leur diversité de cadre, impliquant attentes, prévisibilités, normes et règles, en leur diversité de partenaires, impliquant fonctions, rôles, attitudes et rapports de force, en leur diversité d'interactions, impliquant stratégies et tactiques-, à les interpréter et à y faire face grâce à l'élaboration et à l'innovation croissante de modèles communicationnels adaptables aux multiples sollicitations de la réalité sociale" (ABBOU 1980, pp. 13-14).

COSTE pour sa part définit la compétence de communication à partir des composantes suivantes:

- a. une composante de maîtrise linguistique: savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants et au fonctionnement de la langue étrangère en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés;
- b. une composante de maîtrise textuelle: savoirs et savoir-faire

(1) Sur cette "approche communicative", voir en particulier: COSTE 1975b et 1978, ABBOU 1980 et 1981, VERDELMAN 1982, et le numéro 153 (mai-juin 1980) de la revue Le Français dans le Monde consacré aux "Pratiques de la communication", en particulier COSTE 1980b et BEACCO 1980.

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncés (agencements et enchaînements transphrastiques; rhétorique et manifestation énonciative de l'argumentation);

c. une composante de maîtrise référentielle: savoirs et savoir-faire tenant à des domaines d'expérience et de connaissance;

d. une composante de maîtrise relationnelle: savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulations des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part;

e. une composante de maîtrise situationnelle: savoirs et savoir-faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter, dans une communauté et dans des circonstances données, les choix opérés par les usagers du langage" (1978, p. 27).

Par l'application de cette notion de compétence de communication à la D.L.E., il ne s'agit pas seulement d'affiner la description et la présentation des contenus d'apprentissage par rapport à celles que proposaient les M.A.V. (1), mais aussi, et c'est cela qui est fondamentalement nouveau, de prendre en compte la dimension communicative de tout apprentissage (2). DICKINSON (1981) énumère ainsi les conséquences de cette prise en compte:

1. Description notionnelle-fonctionnelle du matériel d'acquisition, description qui peut fournir "une articulation entre le système linguistique et sa mise en oeuvre dans la communication (COSTE 1980b, p. 29);

2. Utilisation de jeux de rôle, simulations..., comme techniques de classe permettant de créer des simulacres de situations de communication réelles;

3. Revalorisation de la composante "contenu de la communication" au détriment de la seule correction formelle;

(1) La M.A.V. se référait déjà constamment à la définition de la langue comme "instrument de communication" et à la notion de "situation".

(2) Pour DICKINSON 1981, tout processus d'apprentissage met en jeu trois dimensions: affective, cognitive et communicative.

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE LINGUISTIQUES

4. Préférence accordée aux matériaux authentiques qui correspondent à des situations de communication qui ont effectivement existé en langue étrangère.

Nous aurons à revenir sur les points 2 et 3. Mais dès à présent, nous pouvons noter que cette approche communicative consacre le retour en force du socio-culturel en D.L.E. (voir par ex. DEBYSER 1981: "Approche communicative et civilisation"), et remet donc à l'ordre du jour, comme le remarque COSTE (1980a, pp. 43-44) l'articulation entre finalités culturelles et objectifs pratiques en milieu scolaire, articulation qui constitue précisément l'un des principes de base de la M.E. Cette M.E., qui a conçu sa stratégie d'enseignement autour des matériaux authentiques que sont les textes littéraires et a toujours privilégié en classe une communication réelle, où le contenu n'est pas un simple prétexte à entraînement linguistique, est donc particulièrement bien placée pour intégrer cette "approche communicative", tout en évitant un nouveau maximalisme pédagogique qui ne pourrait qu'aboutir à une nouvelle impasse: dans le cadre de l'enseignement scolaire, la compétence de communication du natif ne peut être un objectif concret, car il est beaucoup trop ambitieux et onéreux pour des élèves dont la majorité a déjà des difficultés à atteindre le "niveau-seuil". Mais elle peut être un point de repère en fonction duquel pourront s'imaginer et s'expérimenter de nouvelles techniques et de nouveaux matériels pédagogiques. Il ne faut quand même pas oublier, comme le rappelle à propos GALISSON, que "la communication obtenue dans le cadre scolaire demeure -qu'on le veuille ou non- une simulation du réel et non le réel, c'est-à-dire une forme du discours pédagogique" (1980, p. 110).

CHAPITRE 4.3.3.

ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE CULTURELS

A travers la diversité des méthodes actuelles, les rapports entre l'enseignement de la langue et l'enseignement de la civilisation restent dans leurs grandes lignes identiques: les premières années donnent la priorité à l'objectif linguistique, les contenus de civilisation étant présentés autour de "centres d'intérêt" qui présentent le double avantage de favoriser l'expression linguistique des élèves - les thèmes abordés leur étant familiers - et d'assurer l'acquisition d'un "lexique de base" défini comme nécessaire aux situations de la vie quotidienne; les années suivantes accordent progressivement plus d'importance aux contenus culturels plus spécifiques du pays étranger, la langue devenant ainsi peu à peu autant outil d'apprentissage culturel qu'objet d'apprentissage linguistique.

BOUTON remarque fort justement que l'une des nouvelles orientations en D.L.E. "consiste à restaurer une hiérarchie des valeurs dans l'approche pédagogique qui subordonne la langue à la civilisation. Le professeur de langue troque l'uniforme du linguiste pour celui de l'ethnologue ou de l'anthrologue où figurent aussi les signes attayants des toutes jeunes sciences de la communication" (1979, p. 119). L'origine de cette tendance est bien dans la réflexion sur le niveau 2

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE CULTURELS

(voir chap. 3.4.2., pp. 285-291), réflexion qui, à l'origine du moins, n'entendait pas délaissier la problématique de l'apprentissage linguistique après les déceptions causées par les M.A.V., mais au contraire prolonger cet apprentissage en l'enrichissant et en lui apportant une nouvelle motivation. Telle était l'orientation du niveau 2 CREDIF au début des années 1970:

"Il s'agit avant tout d'attirer l'attention sur des problèmes linguistiques: connotations de certains mots, modalités intonatives, verbes opérateurs, nominalisations, implicites du langage oral, coordinations entre les phrases dans les exposés, etc. Ce qui intéresse, c'est moins la nouveauté du contenu psychologique et social de ce qui est présenté que sa capacité à provoquer dans la classe un ensemble diversifié -où toutes les opinions doivent pouvoir trouver place- de productions verbales" (PAPO 1974, p. 6).

DEBYSER écrivait de son côté en 1970: "Ce n'est qu'en développant un intérêt culturel et en répondant aux attentes ainsi créées que l'on maintiendra au niveau 2 l'intérêt pour la langue étudiée" (1970b, p. 22).

Dès cette époque s'est imposée la nécessité d'un enseignement cohérent (1) de la civilisation étrangère, ce qui posait simultanément deux problèmes difficiles. Premièrement celui des théories de référence: le concept de "civilisation" est lui-même mal défini et se situe au carrefour de multiples disciplines comme l'anthropologie, la sociologie, la sémiotique, l'histoire, la géographie, l'économie, la politologie, etc., disciplines elles-mêmes en pleine évolution et constamment confrontées à l'inépuisable complexité de tout ce qui est humain (2). Si l'enseignement de la langue continue à poser tant de questions malgré l'existence, depuis plusieurs décennies, d'une "lin-

(1) Enseignement cohérent, c'est-à-dire à la fois reposant sur une vision d'ensemble de l'objet et une stratégie d'approche systématique.

(2) Sans parler des différents systèmes philosophiques ou idéologiques qui peuvent donner sur l'importance des différents niveaux d'analyse et leurs rapports entre eux des interprétations différentes. Voir par exemple la place de l'économique dans la théorie marxiste.

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE CULTURELS

guistique appliquée" à l'enseignement de la langue, on jugera des difficultés d'un enseignement de la civilisation, quand on sait qu'il n'existe pas encore, comme le regrette DEBYSER, d'"anthropologie appliquée ou applicable à l'enseignement de la civilisation" (1970b, p. 24). Le problème essentiel est donc de cerner le champ même de la "civilisation appliquée" (à l'enseignement), en évitant les deux dangers qui guettent cet enseignement en l'absence d'une telle discipline constituée: celui de la folklorisation, qui consiste à "sélectionner, dans la culture (1) considérée, les traits les plus spectaculaires et les plus stéréotypés, sans se préoccuper de savoir s'ils sont effectivement représentatifs et pertinents" (PORCHER 1982b, p. 41). Pour DEBYSER, il faut refuser cette folklorisation: "On recherchera plutôt le trait caractéristique ou signifiant que l'exotique ou l'insolite. La 2CV Citroën et les Gitanes filters sont des objets culturels plus signifiants qu'un calvaire breton ou que les échasses des bergers des Landes" (1970b, p. 24). Le danger inverse en enseignement de la civilisation consiste à privilégier l'éphémère, le marginal, ou plus simplement tout ce qui est "moderne":

"La crainte légitime de présenter une France vieillote et désuète ne doit pas nous projeter dans un futurisme forcené ni nous enfermer à Sarcelles ou à Parly 2. Il peut être utile de se rappeler que rien ne ressemble plus à un drugstore qu'un autre drugstore ni à une raffinerie de pétrole qu'une autre raffinerie. L'image que l'on donnerait de la France serait in-signifiante" (id.) (2).

L'un des intérêts que présente cette nouvelle réflexion sur

(1) En France, le terme "culture", au sens anthropologique du terme, recouvre chez la plupart des auteurs celui de "civilisation". L'une des définitions les plus communément admises de cette "culture" est celle de SAPIR: "L'ensemble des attitudes, des visions du monde et des traits spécifiques de civilisation qui confèrent à un peuple particulier sa place originale dans l'univers" (cité par DEBYSER 1970b, p. 23).

(2) Opinion à opposer à celle de PORCHER, qui nous renvoie au vieux débat français sur le rôle de la science dans l'éducation: "Est-on prêt ou non à admettre enfin (ce qui n'est jamais le cas actuellement) que la science fait également partie de la "culture cultivée", et que, donc, /.../ il est impératif de l'introduire dans l'enseignement de la civilisation?" (1982b, p. 49).

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE CULTURELS

l'enseignement de la civilisation en D.L.E. a d'abord été la critique, à partir d'une définition anthropologique de la "culture", d'un certain nombre d'approches traditionnelles de la civilisation étrangère, que DEBYSER présente ainsi:

- "-la civilisation "monumentale" conçue comme l'histoire des lettres, des beaux-arts et de la pensée,
 - la civilisation sublimée comme la vocation plus ou moins mystique d'un peuple ou d'une nation,
 - la civilisation conçue comme le devenir d'un organisme vivant,
 - les conceptions historicisantes ou néo-positivistes de la civilisation, dont la cohérence serait à rechercher dans un déterminisme géographique ou ethnique ou dans l'enchaînement de l'histoire.
- De ce fait vont se trouver périmées les applications maladroitement de ces conceptions à l'enseignement, sous forme de manuels, de cours ou de programmes de civilisation française, caractérisés par un mélange plus ou moins bien dosé d'histoire, de littérature et d'histoire de l'art" (1970b, p. 23).

Un autre intérêt que présente cette nouvelle réflexion sur l'enseignement de la civilisation en D.L.E. est cette idée, qui semble partagée par beaucoup de didacticiens, de la nécessité d'une "approche clinique" (COSTE 1970b) ou "conflictuelle" (LE BIHAN 1979) de la civilisation, la nature profonde de celle-ci ne se révélant qu'à travers les évolutions, les tensions, les confrontations et les ruptures d'équilibre: "Il faut donc saisir des témoins dans ces moments d'hésitation, de crise, de secousses culturelles qui ouvrent des failles dans le système et en révèlent d'autant mieux les perspectives et l'agencement" (COSTE 1970b, p. 29). Ce type d'approche nous semble d'autant plus nécessaire que, comme le fait remarquer LABADIE (1973, p. 19), il y a toujours, dans un état donné de civilisation, du disfonctionnel, du conflictuel et du contradictoire.

Autre intérêt que présente la nouvelle réflexion sur l'enseignement de la civilisation en D.L.E., l'effort pour établir parmi la masse des "éléments de civilisation" des classements qui soient méthodologiquement fonctionnels. Le Premier Symposium sur l'enseignement de la civilisation française au niveau universitaire (1) a déterminé ain-

(1) Il s'est tenu à Santiago du Chili du 16 au 28 juillet 1970.

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE CULTURELS

si trois niveaux différents:

"A) Un substrat constitué par ce qui peut être identifié comme les "réalités" de la civilisation [par exemple le pourcentage d'alphabétisés, de la population active et non active, la situation de l'économie...].

B) Les manifestations de la civilisation (ou réalisations plus ou moins individualisées selon les différents sous-systèmes sociaux, générations, classes sociales, situation professionnelle, milieu urbain ou rural -auquel appartient l'individu). [Ces manifestations renvoient aux attitudes concrètes, aux comportements, à l'outillage mental.]

C) Un système, conçu comme un ensemble supposé cohérent, propre à chaque communauté, qui pourrait être dégagé à travers les manifestations, et au-delà d'elles" (LABADIE 1973, pp. 18-19).

Selon REBOULLET, ces trois niveaux existent non seulement au plan de la société, mais aussi à celui de l'individu, où l'on peut distinguer respectivement le savoir (les connaissances), l'existence (les conduites, la "civilisation vécue") et les images (le système de valeurs) (1973, pp. 10-11). Ces trois niveaux se retrouvent aussi dans les trois types d'approche dont relève selon DEBYSER (1979) toute question de civilisation:

-L'approche sociologique, qui "donne les données de base sans lesquelles aucun travail n'est possible": chiffres, études, enquêtes réalisées par des organismes publics ou la presse. "L'approche sociologique nous donne d'une part des informations de base, à savoir les statistiques et les données sociales, économiques et politiques, et d'autre part la dimension générale d'un problème, c'est-à-dire ses relations, ses points d'ancrage avec l'ensemble du système social français".

-"L'approche anthropologique, plus centrée sur les hommes que sur les groupes et sur le concret que sur l'abstraction, permettra d'aborder les questions de civilisation sous l'angle des réalités quotidiennes, de la vie de tous les jours, des habitudes et des attitudes des français".

-"L'approche sémiologique aidera à reconnaître, à interpréter, à comprendre et à mettre en rapport les significations, les sens, les connotations culturelles véhiculées par les faits et documents de civilisation. /.../ L'approche sémiologique en civilisation va donc permettre d'identifier et d'analyser signes culturels, faisceaux de connotations, réseaux de significations"(pp. 13 à 18).

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE CULTURELS

La réflexion, dans le cadre du niveau 2, sur le problème d'un enseignement cohérent de la civilisation a posé en second lieu le problème de l'articulation entre l'enseignement de la langue et l'enseignement de la civilisation. Le postulat de l'inextricabilité de la langue et de la civilisation a commencé à être relativisé lorsqu'il a été senti comme un prétexte commode avancé par les méthodes existantes pour excuser leur incapacité à organiser véritablement un enseignement de la civilisation. Le Symposium de Santiago du Chili reconnaît ainsi que l'expérience humaine trouve sa réalité dans le langage, et que la langue impose en retour un code particulier de lecture du réel, mais nie qu'il y ait un déterminisme étroit entre la langue et les réalités de la civilisation: il y a dans la langue une part d'arbitraire (LABADIE 1973, p. 29); l'inertie relative de l'évolution linguistique fait que "la langue d'une communauté conserve les reflets de réalités, de modes de vie et de pensée désormais caducs (id., p. 21); on peut aussi noter que "on parle une même langue dans des pays dont les civilisations sont différentes, et, à l'inverse, des communautés où les réalités de civilisation paraissent voisines utilisent des langues de type différencié" (id.); enfin il existe des "langues différentes", où la relation langue/civilisation est variable: si la communication usuelle est ainsi très liée aux phénomènes de civilisation, la part de connotations est réduite au minimum dans la communication scientifique. Au niveau de la pratique de la classe, KNOX fait très justement remarquer que

"selon mon expérience, quelles que soient les déclarations des théoriciens (auxquelles du reste je souscris) sur l'interpénétration, l'inextricabilité de la langue et de la culture, devant la classe nous sommes toujours en train de faire l'une ou l'autre" (1982, p. 15).

Ce postulat de l'interpénétration de la langue et de la civilisation tend en réalité à fonctionner selon le principe, dont nous avons déjà noté à maintes reprises les manifestations, du transfert des responsabilités des théoriciens vers les praticiens:

"Faut-il partir de la langue ou de la civilisation? Si l'on dit que l'on peut faire indifféremment l'une ou l'autre, n'abandon-

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE CULTURELS

ne-t-on pas l'enseignant à lui-même, à l'aléa des occasions, et n'oublie-t-on pas ses conditions concrètes de travail qui risquent alors de gouverner complètement son enseignement?" (PORCHER 1982b, p. 40).

Le seul point d'accord entre méthodologues au sujet de l'articulation entre enseignement de la langue et enseignement de la civilisation nous semble s'être établi au début des années 1970 sur la nécessité de commencer par le niveau des manifestations de la civilisation avant d'en aborder le système, de même que l'on propose les réalisations du discours (par exemple les dialogues audio-visuels) avant de proposer une description des règles de la langue étrangère. L'histoire serait donc abordée dans ses manifestations actuelles: lectures et résonances actuelles de l'histoire (LABADIE 1973, p. 28); clichés et stéréotypes historiques (DEBYSER 1970b, pp. 24-25). Mais on peut se demander s'il n'y a pas eu à cette époque une influence exagérée de la Linguistique Appliquée (1), et les dangers idéologiques d'une approche a-historique de la civilisation sont maintenant à juste titre dénoncés (par ex. par DEBYSER 1979, pp. 21-22).

En définitive, la réflexion didactique sur l'enseignement de la civilisation n'en est encore qu'à ses balbutiements, et, comme le note PORCHER, les questions fondamentales n'ont pas encore trouvé de réponse:

"Par quelles méthodes évite-t-on qu'enseignement de la langue et enseignement de la civilisation soient seulement juxtaposés? Est-il réellement indispensable qu'ils soient intégrés l'un à l'autre? /.../ Dans les cas d'intégration des deux enseignements, comment le traduit-on institutionnellement, c'est-à-dire en termes de programmes, de progressions, et d'évaluation?" (1982b, pp. 40-41).

(1) Influence que l'on retrouve dans tout le discours de ces années sur l'enseignement de la civilisation. DEBYSER réclame ainsi une analyse contrastive sérieuse permettant d'éviter les interférences entre la culture maternelle et la culture étrangère (1970b, p. 20), et le Symposium de Santiago du Chili veut appliquer le structuralisme à l'analyse de la civilisation: l'élément culturel général au Chili, comme l'article définit le en français, ne prennent leur sens qu'à l'intérieur de leur système (celui des institutions politiques chiliennes et celui des déterminants français) (LABADIE 1973, p. 28).

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE CULTURELS

Une autre caractéristique de la réflexion didactique actuelle sur l'enseignement de la civilisation est le souci d'une approche "systémique" prenant en compte la totalité des facteurs intervenant dans la situation d'enseignement/apprentissage. Cette réflexion a profité de toute évidence des critiques contre l'"impérialisme linguistique" dénoncé dans les M.A.O. et les M.A.V., et veut d'autant plus éviter un éventuel reproche d'"impérialisme culturel" que cette fois-ci le terrain est éminemment idéologique... Alors que le CREDIF centrait ses dossiers de niveau 2 sur l'apprentissage linguistique et se permettait en conséquence une certaine directivité sur le plan du contenu culturel, le BELC faisait à la même époque le choix inverse, privilégiait la découverte culturelle et mettait par conséquent l'accent sur l'utilisation des méthodes actives dans l'approche de la civilisation étrangère (française en l'occurrence). Le titre même de la série de 12 dossiers publiés par cet organisme en 1974 est significatif: "Méthodes actives en langue étrangère et travail sur documents" (CALLAMAND 1974). Cette orientation initiale a été constamment maintenue depuis: "Pour nous, dira LAZLO en 1976, /.../ il s'agit moins d'enseigner la civilisation que de la faire découvrir" (1976, p. 30). Pour DEBYSER, en 1979, "la didactique de l'étude de la civilisation est une affaire de méthodes actives d'approche par les étudiants et non de techniques expositives magistrales" (p. 24), car de même que "on n'apprend pas à lire à quelqu'un en lui faisant la lecture, ni en lisant à sa place", la "lecture" de la civilisation étrangère est à faire par l'élève lui-même (id.). D'où le principe des dossiers de langue et civilisation du BELC, qui est de présenter une grande quantité de documents sur un sujet déterminé, parmi lesquels les étudiants eux-mêmes pourront effectuer une sélection et s'organiser un parcours, l'idéal étant que ce soient eux-mêmes qui puissent intervenir dans le choix du thème, la collecte, la sélection, l'organisation et l'étude des documents (1). Dans un article sur "la

(1) Idéal réalisable précisément dans les centres de recherche parisiens, où les étudiants sont en contact permanent avec la réalité française, et souvent plus disponibles (cours intensifs).

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE CULTURELS

construction du savoir culturel", BEACCO pour sa part se déclare favorable à "un matériau souple à unités modulaires qui permettent de multiples regroupements et des itinéraires diversifiés" (1979, p. 32). Il justifie cette "méthodologie de la découverte" par la nature même du savoir culturel, dont la construction est forcément parcellaire, impressionniste et provisoire, contrairement au savoir linguistique pour lequel il existe un modèle de référence, la compétence du locuteur natif. L'application des méthodes actives n'exclut pas, mais suppose au contraire, que face au savoir culturel en constitution des élèves soient posés clairement d'autres savoirs déjà constitués. BEACCO propose ainsi que soit organisé un va-et-vient permanent entre des "indices primaires" (informations très fragmentaires) et des "analyses globalisantes" de spécialistes auxquelles les étudiants confronteront leurs propres synthèses provisoires, et que soient donnés "des consignes d'analyse précise des supports" (id., pp. 35-36). COSTE déjà en 1975 posait très clairement la nécessité pour le concepteur du manuel ou du dossier de ne pas cacher, sous prétexte d'objectivité et de respect de la liberté des élèves, les idées qui forcément l'ont guidé dans l'élaboration du matériel pédagogique:

"On ne souhaite pas non plus que les auteurs et professeurs se sentent dépossédés de leurs choix et de leurs responsabilités propres; l'initiative des étudiants ne s'affirmera vraiment que si elle en trouve d'autres en face ou à côté d'elle: l'amateur circule dans et entre les oeuvres des musées, mais il sait bien que quelqu'un les a disposés comme il les trouve, non sans intention. Ce quelqu'un lui laisse sa marge de manoeuvre mais lui fait comprendre en même temps que rien n'a été abandonné au hasard; ce quelqu'un a respecté la diversité des oeuvres mais ne fait pas montre d'indifférence ou de trompeuse objectivité. Par les échos qu'il crée, le parcours qu'il offre au choix du visiteur, il s'affirme bien plus qu'il ne s'efface. Sans imposer, mais en disposant, il prend lui-même position. Peut-on de même espérer des concepteurs et des professeurs que, s'agissant d'indiquer des itinéraires dans la diversité d'une culture étrangère, ils fassent clairement apparaître aux étudiants qui ils sont et d'où ils parlent? Etant bien entendu que ce qui importe, ce n'est pas d'occuper l'écran par ses propres fantasmes, mais bien de ne pas se cacher derrière, de sortir des coulisses" (1975a, p. 21).

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE CULTURELS

L'application des méthodes actives à l'enseignement/apprentissage culturel (1) pose le problème -que nous avons déjà rencontré à propos de l'enseignement/apprentissage linguistique- de la prise en compte des connaissances préalables de l'élève (sur sa propre culture/ sur sa propre langue). Pour GALISSON, il faut "solliciter davantage la compétence référentielle (ou domaniale) de l'apprenant"(1980, p. 126), et, ajoute-t-il, "c'est pourquoi je suggère qu'au niveau de l'initiation au moins les contenus d'enseignement/apprentissage en langue étrangère renvoient automatiquement à des lieux connus de l'univers maternel" (id) (2). BESSE de son côté plaide "pour une didactique des différences communicatives" (titre d'un article de 1981), et LAZLO souligne, dans une étude de 1976 sur 21 ouvrages d'enseignement de la civilisation française, l'opportunité de l'approche contrastive ou comparative en civilisation, dont il pense qu'elle devrait certainement se développer dans les années à venir (3).

Quoi qu'il en soit, l'enseignement/apprentissage culturel est un secteur de la D.L.E. en pleine recherche depuis quelques années, et où ont d'ores et déjà été réalisés un certain nombre de "progrès" que DEBYSER énumère ainsi:

"1. Une clarification de la notion de civilisation sur laquelle il est désormais inutile de revenir.

(1) Cette problématique est actuellement revitalisée par la nouvelle réflexion sur l'autonomie ou l'autonomisation de l'apprenant. Voir en particulier le numéro 41 (janvier-mars 1981) de la revue Etudes de Linguistique Appliquée intitulé "Autonomie dans l'apprentissage et apprentissage de l'autonomie" (remarquons au passage, dans la seconde partie de ce titre, comment les objectifs formatifs réapparaissent dans la réflexion didactique...).

(2) On retrouve là l'un des principes de la M.D.

(3) Pour l'instant, l'Inspection générale d'espagnol est opposée à une telle approche: "Il est donc déconseillé de traiter, dans quelque exercice que ce soit, des sujets qui concerneraient exclusivement les aspects et les contenus de la société française d'aujourd'hui. Si une comparaison s'impose, on se contentera d'y faire quelques brèves allusions" (ARR. 1981, p. 54, nous soulignons).

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE CULTURELS

2. A l'intention des publics d'apprenants de type européen, l'intégration de l'étude de la langue et des faits de civilisation.
3. L'utilisation de plus en plus répandue de documents authentiques oraux, écrits et audio-visuels, utilisation facilitée par les progrès de la technologie, des moyens et techniques documentaires et reprographiques de toutes sortes.
4. Le recours pour l'étude de la civilisation aux techniques et outils de la sociologie: enquêtes, questionnaires, données statistiques, concepts d'attitude, de rôle, de statut.
5. Le recours pour une lecture signifiante et différentielle des faits de civilisation aux concepts et méthodes de la sémiotique (par exemple pour l'étude des messages publicitaires).
6. La pratique de plus en plus répandue des techniques de simulation" (1981, pp. 15-16).

Et nous ajouterions personnellement, avec ABBOU, un septième point, à savoir l'"insetion des textes littéraires dans des ensembles multimédias (textes non littéraires, textes littéraires, documents iconiques, audio-visuels, sonores) par centres ou domaines d'intérêt" (1981, p. 325).

Telle est, sommairement esquissée, la problématique actuelle de l'enseignement/apprentissage de la civilisation en D.L.E. Pour ce qui est des réalisations concrètes de matériels pédagogiques, il faut distinguer entre les matériels dits de niveau 2, où l'apprentissage linguistique reste un objectif essentiel (1), et les ouvrages de civilisation à usage d'étudiants dominant déjà la langue courante, et où l'objectif linguistique s'est effacé devant l'objectif culturel (on parle parfois de "niveau 3").

Les matériels pédagogiques de niveau 2 commencent à apparaître au début des années 1970 au CREDIF et au BELC. Ces deux organismes proposent un travail par "dossiers" sur des thèmes abordés à partir de documents multimédias, et des exercices linguistiques variés. La construction de ces dossiers est sensiblement la même, trois types de

(1) Le BELC publie en 1971 une série de "Douze dossiers pour la classe avec exploitation de documents sonores" sous le titre significatif de Langue et civilisation (CARDINAL 1971).

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE CULTURELS

documents étant successivement proposés. D'abord des "documents-motivation" (CALLAMAND 1974) présentant une approche vécue de la civilisation: les "schémas culturels généraux" (COSTE 1970b) transmis par des prises de position différentes sinon opposées doivent à ce niveau permettre une mise en place du débat. Suivent des documents qui seront objets d'exploitation à la fois thématique -analyse du thème à partir de documents plus réflexifs, par exemple tables-rondes de spécialistes comme le propose COSTE (id.)- et linguistique. Le dossier se termine par des documents variés d'information (articles journalistiques, publicités, articles techniques, pages littéraires, etc.). Alors que le BELC choisit de n'introduire que des documents authentiques (oraux pour les deux premiers types, écrits et/ou visuels pour le troisième), le CREDIF, plus soucieux de progression linguistique, propose pour les deux premiers types des documents fabriqués (oraux), les documents authentiques (écrits) étant réservés pour la troisième partie, et donc considérés comme un but plus qu'un moyen, ou, comme le dit COSTE, "l'aboutissement et le couronnement souhaitable d'une leçon" (1970b, p. 37) (1).

En espagnol langue étrangère, les auteurs de VIDA Y DIALOGOS DE ESPAÑA Nivel segundo (V.D.E.2) (1972) ont, à tort nous semble-t-il, choisi de conserver intégralement la méthodologie audio-visuelle, s'imposant ainsi une série de contraintes techniques (personnages inventés, dialogues fabriqués à dominante narrative, suites d'images conçues d'abord pour aider ponctuellement à la compréhension du dialogue, etc.) qui limitent considérablement et guident exagérément l'accès des élèves à la civilisation étrangère, et s'opposent ainsi

(1) Pour nous limiter aux productions du début des années 1970, le BELC a publié en multigraphié Douze dossiers pour la classe (CARDINAL 1971) et des dossiers isolés comme Les français et le temps (1973), La ville (1974), Une vie de famille en France (s.d.). Pour les premiers dossiers de niveau 2 du CREDIF, voir Le logement et Les vacances in REBOUILLET 1973, respectivement pp. 165-188 et 189-206. Sur la méthodologie CREDIF du niveau 2, on pourra aussi consulter PAPO 1974, et en général tout le numéro 2 de Voix et Images du CREDIF (V.I.C.) (1974), consacré à "La pédagogie du niveau 2".

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE CULTURELS

totalelement aux orientations actuelles en méthodologie de l'enseignement de la civilisation.

L'auteur de la méthode audio-visuelle pour débutants ¿Qué tal Carmen? (Q.T.C.) a fait par contre pour son manuel suivant, publié la même année (¿Adónde?, 1972) des choix directement inspirés du niveau 2 CREDIF. Qu'on en juge par l'"organisation de la méthode" telle que la présente l'auteur dans sa préface:

"¿Adónde? se présente donc comme une série de 15 dossiers axés sur le monde hispanique d'aujourd'hui -dans ses problèmes, ses tensions, son évolution. Chaque dossier est conçu bien plus comme une incitation à la réflexion et à la recherche que comme une initiation proprement dite. Il s'agit d'unités essentiellement ouvertes, que l'élève enrichira de lui-même, avec l'aide du professeur.

Chaque dossier comprend donc, autour du même thème:

- un texte d'introduction [fabriqué], parfois double, mettant en scène des personnages concernés par ces problèmes, et destinés à susciter la réflexion et le débat. Ces textes sont suivis, dans les 9 premiers dossiers, d'exercices systématiques de pratique de la langue, puis de thèmes de travail, de débats, de recherche;
- une partie documentaire dont les éléments constitutants peuvent être très variés: données statistiques, articles de presse, chroniques radiophoniques, etc;
- une série de textes littéraires;
- des documents visuels: 15 séries de 6 diapositives réalisées, ainsi que les photographies illustrant l'ouvrage, spécialement en Espagne et en Amérique Latine pendant l'année 1971;
- des documents sonores: enregistrements des textes d'introduction, des exercices grammaticaux de type "fermé", de certains textes littéraires" (préface, p. 4).

L'importance quantitative des textes littéraires, qui constituent le troisième type de documents proposés, s'explique probablement par la nécessité de rendre ce manuel compatible avec les manuels éclectiques, seuls disponibles pour les classes suivantes. Mais ces textes sont conçus, comme dans le niveau 2 CREDIF, comme un aboutissement: "Sur le plan de la langue, on pourra désormais accéder au document authentique, et, peu à peu, au texte littéraire" (¿Adónde?, préface, p. 3, nous soulignons).

L'organisation générale de ¡Tú también! Deuxième année d'espagnol (T.T.2) (1977), pour lequel les auteurs ont abandonné la méthodologie audio-visuelle intégrée de T.T.1, n'est pas fondamentalement

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE CULTURELS

différente, malgré une présentation modernisée, de celle de ¿Adónde?.
Chaque leçon se compose:

-d'un dialogue audio-visuel (fabriqué) très court, qui vise à présenter et le thème et les éléments linguistiques nouveaux;

-de documents authentiques divers qui ont pour but d'apporter des informations culturelles, de servir de support à la communication en classe et de promouvoir des activités diverses (jeux, dramatisations, jeux de rôle, simulations, etc.);

-les textes littéraires sont proposés en fin de leçon. Leur présentation dans le livre du professeur est marquée par la problématique de l'"appréciation littéraire", que nous avons étudiée au chapitre 4.3.1.2. (pp. 487-509): le texte littéraire, pour les auteurs de T.T.2, "occupe une place à part, il est en effet l'occasion de faire prendre conscience à l'élève de ce qui différencie l'écriture littéraire de l'écriture courante, donc il contribue à son éducation esthétique" (L.P., p. 6).

Suivant en cela l'évolution de la D.L.E., les documents authentiques proposés sont plus nombreux et plus variés que dans ¿Adónde?: timbres postaux, billets d'avion et de train, horaire de chemin de fer, bulletins météo, panneaux indicateurs, emplois du temps de collégiens, rédaction scolaire, bruits de la rue, etc.

A partir de la problématique du niveau 2 en effet, la méthodologie de l'enseignement conjoint de la langue et de la civilisation a connu, particulièrement en français langue étrangère, une évolution marquée par l'abandon progressif d'un certain nombre de modèles audio-visualistes (dont les exercices structuraux toujours utilisés par T.T.2), et la mise au point d'une méthodologie plus adaptée aux documents authentiques (voir dans ce même chapitre, pp. 576 et s.). Nous nous limiterons ici à signaler deux nouveautés qui nous paraissent intéressantes au niveau des outils d'approche de la civilisation en pédagogie. D'abord la conception de dossiers à partir de la notion de "drame social", empruntée au sociologue Jean Duvignaud (voir REBOUILLET 1977 et

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE CULTURELS

LE BIHAN 1979): il s'agit toujours de "civilisation vécue", mais à travers une expérience collective où se retrouve toute la complexité des différents niveaux d'analyse sociale. L'intérêt de ces dossiers est de permettre, outre cette approche "transversale", une approche qui favorise une perception des conflits et évolutions sociaux. Autre nouveauté, la tentative des auteurs de la Méthode Orange (1981) d'appliquer la distinction de Paul Ricoeur entre "culture nationale" et "culture universelle", ce qui donne, avec la distinction que nous avons déjà notée entre le concret-vécu et la connaissance interprétative, trois types de dossiers que KNOX présente ainsi:

- "civilisation vécue" (la fête, un mariage, une manifestation sportive, un travail temporaire) selon des moments de mise en contact, d'information, de simulation, de réflexion et de débat;
- "civilisation découverte", où à partir de "clés" l'élève est invité "à faire une réflexion plus globale sur la France et le monde francophone" (le passé, le Midi français, Paris, le Québec);
- enfin les "dossiers grands problèmes", où l'élève abordera "d'un point de vue français/.../ les problèmes contemporains" (pollution, sous-alimentation, racisme, informatique, problèmes énergétiques, etc.) (1982, p. 14).

L'application d'une telle distinction entre "culture nationale" et "culture universelle" nous semble intéressante pour éviter ce double danger de folklorisation et de banalisation de la culture étrangère, que nous signalions p. 562.

En ce qui concerne les matériels pédagogiques réalisés pour l'enseignement de la civilisation au niveau 3, nous nous bornerons à résumer l'analyse, faite par LAZLO en 1976, de 21 manuels récents d'enseignement de la civilisation française pour les classes terminales de l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur de différents pays. Les méthodologies sont très diverses, les manuels pouvant combiner différemment plusieurs approches parmi les suivantes:

1. l'"approche subjective", qui correspond au seul point de vue de l'auteur;

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE CULTURELS

2. l'approche historique, géographique et culturelle;
3. l'approche sociologique, "fondée sur des données précises (faits, statistiques, etc.). Cette approche /.../ étudie les phénomènes dans leur dimension sociale, économique et politique";
4. l'approche anthropologique, qui "s'intéresse aux hommes, à leurs attitudes, à leurs comportements";
5. l'approche sémiologique, encore peu utilisée, et qui considère la civilisation "comme un langage composé de signes", et qui, de ce fait, "aidera à reconnaître, à interpréter, à comprendre et à mettre en rapport les significations, les sens, les connotations culturelles véhiculées par les faits et les documents de civilisation" (DEBYSER cité par LAZLO 1976, p. 26);
6. l'approche comparative (qui se fonde sur les trois points de vue précédents);
7. l'approche linguistique: "Une approche linguistique pourrait être celle qui traiterait de façon effective et explicite le rapport langue /civilisation en établissant un mouvement de liaison de l'une à l'autre" (p. 27).

Sur les 21 ouvrages recensés par LAZLO, 8 seulement proposent des textes littéraires en alternance avec d'autres textes authentiques et/ou fabriqués ou ramaniés. Un seul ouvrage, édité précisément en Espagne, ne propose que des textes littéraires, et n'est en réalité qu'une anthologie de textes sélectionnés pour leur représentativité (La France de notre temps de F.J. Hernández et J.M. Pelerson, Anaya, Salamanca, 1969). L'analyse de tous ces manuels d'enseignement de la civilisation française laisse à LAZLO une impression générale d'insatisfaction:

"Trop souvent on ne trouve ni conseils, ni propositions pour la conception du cours, pour le traitement (délicat et complexe) des documents ou des procédures permettant de construire par étapes et par niveaux successifs, le sens des faits et finalement l'image ou les fragments d'image d'une civilisation" (p. 29).

Il remarque enfin que la formation des enseignants n'a pas suivi, ni en ce qui concerne les nouvelles techniques de classe à mettre en oeuvre

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE CULTURELS

vre, ni en ce qui concerne les nouveaux procédés méthodologiques à utiliser, alors que

"l'éclairage et les outils de recherche et d'interprétation apportés par différentes disciplines sont maintenant suffisants pour permettre à l'enseignant de français de proposer à ses étudiants une découverte plus complète de cette matière riche et motivante que constituent les faits de civilisation" (id., p. 22).

Depuis une dizaine d'années, toute une partie de la recherche en D.L.E. s'est consacrée à ce que l'on a pu appeler "la méthodologie des documents authentiques", lesquels se sont maintenant définitivement imposés au niveau 2, et envahissent progressivement le niveau 1. A l'origine de cette notion de "document authentique" se trouve la réflexion sur le niveau 2 (voir à ce sujet l'article de COSTE 1970a). Aux dialogues et images des M.A.V. fabriqués par des méthodologues pour les besoins de l'apprentissage, et qui présentent une langue standard et médiatisent l'accès des élèves à la civilisation étrangère, vont s'opposer les documents "authentiques", c'est-à-dire fabriqués à l'origine par des natifs pour des natifs, qui placent d'emblée les élèves au coeur de la pluralité des niveaux et registres de langue et les mettent directement en contact avec la complexité de la civilisation étrangère. L'appellation même de ces "documents authentiques" et leur utilisation en classe de langue ont fait l'objet de nombreuses réserves et critiques (1), mais la plupart des didacticiens leur

(1) Nous ne pouvons entrer ici dans les détails. Certains ont rappelé justement que la situation d'enseignement scolaire est par définition artificielle et qu'il est illusoire et dangereux de vouloir l'oublier: l'authenticité d'un document n'est pas isolable d'une utilisation authentique. Aussi GALISSON a-t-il proposé de remplacer les expressions "documents fabriqués" et "documents authentiques" par "matériaux scolaires" et "matériaux sociaux", ces derniers pouvant donner lieu à un usage social ou scolaire. D'autres encore, comme DICKINSON, souhaitent "étendre cette notion d'authenticité pour lui incorporer les concepts de valeur, de pertinence, et, en fait, envisager un texte authentique comme un texte dont non seulement la dimension linguistique est authentique, mais qui émane également de personnes autonomes et/ou qui ont trait à des problèmes réels. Ceci conduit à s'interroger sur la place que l'idéologie peut occuper dans le contenu de l'enseignement des langues; c'est une direction qu'il ne faut pas avoir peur de poursuivre" (DICKINSON 1981, p. 60).

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE CULTURELS

sont maintenant acquis, tant en ce qui concerne la langue maternelle (1) que la langue étrangère. Ainsi, pour PORCHER;

"Il est vraisemblable qu'un bon moyen de briser les cloisons entre l'enseignement de la Langue et de la civilisation consiste à s'appuyer fortement et systématiquement sur l'utilisation des documents authentiques (en leur sens le plus banal: documents qui n'ont pas été faits pour la classe). Ceux-ci, dans cette perspective, doivent être pris dans leur multiplicité même, c'est-à-dire en évitant les deux pièges classiques et opposés: n'employer que des documents "culturels" (dans l'acception traditionnelle de ce terme) ou que des documents "quotidiens" (catalogues, prospectus, affiches, etc.) qui, ces temps-ci, tendent à faire les beaux jours des "nouveaux pédagogues" dans le vent. C'est en effet par leur diversité éclatée que les documents authentiques expriment une réalité sociolinguistique multiforme (par définition). Dans la langue comme ailleurs, le savoir c'est d'abord la capacité de faire des différences, et celle-ci ne s'atteint que par des parcours pluriels du panorama socio-historique, socio-culturel, socio-linguistique. Ce qui caractérise le français et les Français, comme les autres langues et les autres peuples, c'est cette singularité qui sourd à travers les diversités (de comportements, d'attitudes, de paroles, de croyances, etc.). Le Français moyen n'existe pas, mais cet être abstrait traduit, par son abstraction même, une cohérence (et non pas l'uniformité: pour cela il faudrait qu'il existe...) (1980, pp. 97-98).

Les documents authentiques ont fini aussi par s'imposer dans les manuels et la pratique des professeurs (2), non seulement, comme le souligne GALISSON (1980, pp. 86-87), parce qu'ils sont plus motivants pour les élèves (ouverture de la classe sur l'extérieur, contact

(1) Ainsi MARCHAND F.: "Il nous semble de plus en plus que l'on peut réduire les démarches pédagogiques à deux familles seulement. D'une part la pédagogie qui crée ses objets didactiques en les subordonnant à une progression, d'autre part, la pédagogie qui utilise comme objets didactiques des objets empruntés tels quels au monde extra-scolaire. /.../ L'usage du document [authentique] fait peur à de nombreux maîtres formés à l'usage d'une pédagogie traditionnelle. /.../ L'école française a des difficultés à placer les enfants devant des messages polysémiques, elle a encore peur de l'ambiguïté, des zones d'ombre" (1979, pp. 24-25).

(2) Un indice révélateur en français langue étrangère en est le pourcentage élevé de fiches pédagogiques "A comme...", proposées par des professeurs à la revue Le Français dans le Monde, qui portent sur l'utilisation de ce type de documents. Un certain nombre de ces fiches ont été récemment publiées dans un tirage à part (REBOULLET 1979).

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE CULTURELS

direct avec la civilisation étrangère), mais aussi à notre avis parce qu'ils évitent au concepteur et/ou à l'enseignant d'avoir à proposer d'emblée leur propre approche -surtout si les thèmes sont choisis et les documents collectés par les élèves eux-mêmes- alors que l'objet d'étude leur paraît trop complexe et les risques de manipulation des élèves trop grands.

L'introduction des documents authentiques non littéraires et littéraires en classe de langue a remplacé au premier rang des préoccupations des didacticiens le problème de la "lecture" dans toutes les dimensions où nous l'avons vu apparaître dans la M.D., depuis la lecture analytique en classe, où l'objectif d'enseignement/apprentissage linguistique reste essentiel, à la lecture cursive autonome des élèves, où l'objectif principal est l'apprentissage culturel et le plaisir esthétique (1). Nous avons déjà vu, au chapitre 4.3.1.2., les problèmes posés par l'application de la linguistique textuelle à l'enseignement des langues étrangères. On les retrouve dans les très intéressantes propositions de MOIRAND (1977 et 1979a), dont les "analyses pré-pédagogiques" (2), reposant sur des grilles d'analyse (socio-linguistiques, linguistiques, logico-syntaxiques: voir 1979a, pp. 86-88) directement liées à l'application de théories linguistiques particulières (3), sont surtout adaptées à des textes spécialisés où, comme le fait remarquer VIGNER, "les contraintes discursives sont infiniment

(1) Le numéro 141 de la revue Le Français dans le Monde (novembre-décembre 1978) intitulé "Lire en français langue étrangère" donne un bon aperçu d'ensemble de cette problématique. Voir aussi le numéro 28 de la revue Etudes de Linguistique Appliquée (octobre-décembre 1977) consacré à l'"Approche des textes", en particulier COSTE 1977b.

(2) Notion qui mérite au demeurant d'être retenue en formation de professeurs. Voir aussi à ce sujet LEHMANN 1980, p. 136.

(3) Comme le déclare d'ailleurs l'auteur lui-même: "L'analyse pré-pédagogique/.../ repose, pour une large part, sur des méthodes inspirées des linguistiques théoriques". Il s'agit par elle de percevoir les fonctionnements des textes "à différents niveaux de l'analyse linguistique" afin de trouver "des stratégies d'enseignement et de choisir des procédures pédagogiques" (MOIRAND 1979b, p. 16).

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE CULTURELS

plus fortes et apparentes" (1980, p. 141).

Deux aspects de la recherche actuelle sur la lecture en langue étrangère nous paraissent particulièrement intéressants dans la perspective d'un renouvellement de la M.E. d'espagnol. D'une part l'accent mis sur la variété possible et souhaitable des stratégies de lecture pouvant être utilisées en classe et y faire l'objet d'un enseignement/apprentissage: "approche globale, lecture sélective, lecture intégrale, dépouillement systématique, lecture exhaustive, recherche d'informations, traduction "synthétique", etc." (MOIRAND 1979b, p. 14). D'autre part, parmi ces différentes stratégies, l'"approche globale", que nous avons vue introduite par la M.D. (voir chap. 2.3.7.3., pp. 192-194), et que la M.E. a remise à l'honneur ces dernières années comme premier mode d'accès aux textes. Cette approche globale se fait pour MOIRAND, avec le texte sous les yeux, et consiste, comme la résume COSTE (1978, pp. 31-32), en

1. un repérage d'éléments de construction permettant les premières hypothèses quant au sens et à sa construction dans le texte;

2. une identification de quelques mots-thèmes qui peuvent servir de déclencheurs à de nouvelles hypothèses;

3. une utilisation des éléments co-textuels (schémas des articles techniques, illustrations diverses comme les photos accompagnant un article de journal, etc.) qui peuvent faciliter une "pré-sémantisation". Une telle démarche, comme on le voit, tente de faire utiliser simultanément par les élèves les deux démarches possibles de lecture, la démarche sémiologique, qui va du signe au sens, et la démarche onomasiologique, qui va du sens au signe.

Dans une perspective d'enseignement/apprentissage simultané de la langue et de la civilisation étrangères, et plus encore si les supports utilisés sont littéraires, on ne peut cependant que partager les réserves de COSTE sur cette approche globale, et son affirmation de la nécessité incontournable d'une "lecture continue et intégrale" qui mette aussi en évidence "l'enchaînement séquentiel des mots et des phrases", car "le texte est temps à dérouler, autant qu'espace à explo-

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE CULTURELS

rer, processus autant que charpente" (1978, p. 33). BESSE juge pour sa part l'approche globale "peu fiable en ce qui concerne les informations vraiment nouvelles pour les apprenants et celles qui sont fortement intégrées à la culture étrangère. C'est pourquoi elle nous semble difficilement transposable à des textes non spécialisés ou pour des publics hétérogènes quant à leur spécialité professionnelle" (1980a, p. 123). Nous pensons cependant qu'avec des élèves d'espagnol ces techniques d'approche globale pourraient être utilisées, dans une première phase de la leçon, pour certains types de documents authentiques non littéraires dont certaines caractéristiques générales sont semblables entre la culture étrangère et la culture de l'élève (lettres, télégrammes, prospectus publicitaires, etc.).

Parmi ces documents authentiques non littéraires, les documents publicitaires (écrits et/ou visuels) ont fait ces dernières années l'objet d'une attention toute particulière des didacticiens, et d'une prédilection marquée des praticiens (1), pour plusieurs raisons probables: l'importance de la publicité dans la vie moderne et particulièrement pour les jeunes, qui constituent l'une de ses cibles privilégiées; la richesse des informations apportées indirectement par les documents publicitaires (2); les nombreuses possibilités techniques d'exploitation qu'offrent ces documents généralement à la fois écrits et visuels; la rhétorique publicitaire elle-même, qui, comme la rhétorique littéraire, facilite l'enseignement/apprentissage linguistique parce qu'elle joue sur/avec la langue; enfin la facilité avec laquelle le travail sur la publicité peut être relié à l'objectif

(1) Voir par ex. le n° 1 de Voix et Images du CREDIF (1974) sur "Publicité et pédagogie", le n° 163 (août-sept. 1981) de la revue Le Français dans le Monde intitulé "Nouvelles approches de la publicité", et le recueil de fiches pédagogiques "A comme..." (REBOULLET 1979), souvent consacrées à l'utilisation de documents publicitaires.

(2) Voir à ce sujet les travaux de Barthes [en part. l'article sur "les pâtes Panzani" (Communications (4), 1964, pp. 40-51) et son recueil intitulé Mythologies], auxquels se réfère explicitement DESCAMPS (1974, p. 5). Selon CHAMBARD, "la publicité est le discours implicite d'une société sur elle-même, brassant les images culturelles, les "modèles", les archétypes" (1975, p. 32).

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE CULTURELS

formatif de l'enseignement scolaire (1).

Si l'on examine l'enseignement de la civilisation dans la M.E. d'espagnol à la lumière des recherches et des réalisations actuelles en D.L.E., et particulièrement en français langue étrangère, on est tout d'abord frappé par l'indigence du discours éclectique sur ce sujet (2): aucune explication ni justification des choix fondamentaux concernant les aspects retenus de la civilisation étrangère et l'approche adoptée; répétition incantatoire d'une série de postulats tels que l'impossibilité de séparer l'étude de la langue de celle de la civilisation, la nécessité d'effectuer une approche uniquement "vécue" de cette civilisation, et l'obligation pratique de se limiter à une simple sensibilisation sur les problèmes essentiels à travers les seules informations ponctuelles pouvant éclairer les textes. La M.E. évite ainsi d'avoir à s'interroger sérieusement sur la nature et les méthodes d'un enseignement de la civilisation en tant que telle, enseignement qui constitue pourtant l'un de ses trois objectifs fondamentaux. En 1946 déjà HUI posait le problème de "l'enseignement de la civilisation étrangère" dans la M.E.; il demandait qu'on lui réserve le tiers de l'horaire, et s'élevait contre une "méthode rigoureusement allusive" qui se préoccuperait des faits de civilisation "uniquement dans la mesure où ceux-ci exercent leur influence sur la conception d'une oeuvre littéraire" (p. 506).

Cette absence de réflexion théorique et de recherches pratiques sur l'enseignement de la civilisation dans la M.E. d'espagnol y provoque un certain nombre de conséquences que nous estimons négati-

(1) Ainsi pour CORBELLARI, analysant "les procédés de langage dans la publicité" (1981), "tout d'abord il est important que les élèves apprennent à lire la publicité, notamment pour ne pas en être dupes" (p. 73).

(2) Se reporter au chapitre 4.2.4. (pp. 432-441), où nous avons étudié la conception éclectique de l'enseignement de la civilisation.

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE CULTURELS

ves. Au niveau de son approche de la civilisation, si nous reprenons la typologie proposée par LAZLO (voir supra p. 575), l'approche éclectique est essentiellement "anthropologique": c'est ce que nous avons appelé l'"approche vécue" de la civilisation, qui s'intéresse aux "façons d'être, de vivre, de sentir" (CANADELL 1976, p. 57). Dans le premier cycle, ce type d'approche vient se greffer sur une multitude de thèmes hétéroclites hérités des centres d'intérêt directs (la ville, la campagne, les loisirs, etc.). Si un tel type d'approche est acceptable dans le premier cycle, où les contraintes de l'apprentissage linguistique sont incontournables, il nous semble par contre que dans le second cycle l'approche culturelle devrait être plus systématique et moins impressionniste. Or dans ce second cycle la M.E. d'espagnol continue à privilégier l'approche anthropologique: l'histoire, la géographie et l'art viennent remplacer les centres d'intérêt directs comme fils directeurs, sans toutefois que l'on puisse parler véritablement d'une "approche historique, géographique et culturelle", laquelle supposerait l'introduction en classe d'études scientifiques et de documents bruts intégrés à la méthodologie, c'est-à-dire étudiés, comme les textes littéraires, dans la perspective du triple objectif linguistique, culturel et formatif. Il faudrait enfin que les méthodologues éclectiques comprennent que, comme l'écrit ABBOU,

"les textes littéraires, héritage d'une civilisation et d'une tradition fondée sur une conception humaniste et respectable de l'homme, perçus pendant des siècles comme source et dépôt des savoirs, modèles de pensée, d'expression et d'action, sont devenus au fil du développement social, économique et scientifique, une part seulement du déchiffrement de la réalité, une part seulement des informations que les hommes véhiculent et transfèrent à des fins de production, de compréhension et d'action" (1981, p. 330).

ABBOU parle très justement des textes littéraires perçus comme des "modèles": pour la M.E. en effet, la notion d'"authentique" n'est pas isolable de celle de "modèle":

"Le texte d'auteur est pour nous, dès la 6^e, un élément de travail primordial. Il présente à notre avis un avantage incomparable: celui d'être bien écrit, dans une langue authentique, riche, nuancée, bien structurée, qui fournit aux élèves un apport linguistique auquel ils pourront puiser, à plus forte raison si on les invite à l'apprendre par coeur et à le vivre de l'intérieur" (GUALDA Mme 1976, p. 46).

M. E. -- ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE CULTURELS

On comprend dès lors les très fortes réticences des méthodologues éclectiques face aux documents authentiques non littéraires:

"Des articles de journaux peuvent-ils faire l'objet d'études, de commentaires? Cela dépend. S'il s'agit d'articles ayant aussi peu de valeur que certaines bandes dessinées laides et puérides, même si les élèves s'en régalaient: non! Il faut leur apprendre à choisir, à juger en leur offrant des modèles qui, d'une façon ou d'une autre, auront un impact sur eux; ils s'en souviendront consciemment ou inconsciemment" (SDRAP 1979).

On voit encore une fois que le document ne doit pas être seulement représentatif du point de vue culturel, mais que son choix doit répondre en même temps aux exigences des objectifs linguistique et formatif (1).

La série de dossiers de civilisation filmés réalisés par l'O.F.R.A.T.E.M.E. en 1972 en est une bonne illustration. Selon GOURINE, "l'émission n'est pas un simple spectacle. C'est un document authentique et actuel. /.../ Nous nous sommes refusés à tout trucage linguistique. La totalité de ce qui est dit dans ces émissions (en voix off ou à l'image) a été pensé, formulé et prononcé par des espagnols dont aucun n'est comédien, même amateur" (1972, p. 3). Pensé, formulé, prononcé par des espagnols, certes, mais pas pour des espagnols: si la langue est "authentique" au sens où l'entend l'Inspection générale d'espagnol, la situation ne l'est point (les intervenants se savent filmés; ils jouent leur propre personnage, certes, mais, précisément, ils le "jouent"), et leurs dialogues sonnent aussi faux que ceux des méthodes audio-visuelles. Qu'on en juge par les deux

(1) A cette conception du document comme "modèle" à tous points de vue (et par conséquent comme modèle parfait) correspond un objectif linguistique inévitablement maximaliste (la compétence du locuteur natif), et, comme l'a montré PORCHER, une conception normative de cette compétence: "Par quels moyens maîtrise-t-on la tentation redoutable, sans cesse renaissante, et dont on ne dira jamais suffisamment la nocivité, de donner comme finalité implicite à cet enseignement celle de communiquer dans la langue-cible comme un natif de celle-ci? Ce qui aboutit, le plus souvent, à définir subrepticement la compétence native non pas comme ce qu'elle est dans la réalité sociale quotidienne, mais comme elle devrait être" (1982b, p. 41).

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE CULTURELS

extraits que nous reproduisons en ANNEXE 29 (p. 678).

Incapable d'imaginer une intégration didactique des documents authentiques non littéraires, qui permettraient un apport naturel d'éléments d'information immédiatement réutilisables dans l'analyse des textes littéraires, la M.E. en est toujours à soulever le faux dilemme entre le risque de "flou historique et géographique" qu'un manque de repères peut provoquer chez les élèves, et le danger pour le professeur de tomber dans la nomenclature. BERGES présente ainsi l'exploitation culturelle possible du Romance du cycle El rey don Rodrigo intitulé "El reino perdido":

"Après le contrôle des acquisitions, dans une séance ultérieure de travail, le Romance du Roi Rodrigo permettra d'introduire des notions de civilisation: fragilité de l'Empire Wisigoth, difficultés d'ordre intérieur, de succession au trône; efforts de recherche d'unité religieuse et territoriale.

Des documents photographiques évoqueront la ville impériale, l'importance des conciles qui s'y tenaient, l'existence d'une civilisation wisigothe, héritière un peu gauche de la tradition de Rome et de l'Orient.

Les notions de civilisation doivent permettre de dégager quelques aspects essentiels, quelques grands noms, quelques faits dont le retentissement dans la vie des hommes apparaisse en pleine lumière.

Nomenclature et chronologie seront réduites au minimum indispensable à la compréhension d'une époque, d'une oeuvre d'art, d'une activité humaine de premier plan.

Il n'y a pas lieu de donner des résumés historiques, des monographies de régions ou de villes, des biographies d'écrivains ou d'artistes" (1967, p. 9).

A la solution proposée par GARCÍAS (ne répondre qu'aux demandes explicites des élèves, car ainsi "leur culture est une démarche personnelle, fondée sur leurs besoins profonds" -1976, p. 66) répond l'interrogation de PORCHER sur le sens que peut avoir la notion même de "besoins" en civilisation: "Est-il possible, méthodologiquement, d'identifier des besoins, en matière d'apprentissage de civilisation? Est-ce trop difficile, est-ce inutile, ou l'a-t-on oublié?" (1982b, p. 42).

Nous sommes ainsi renvoyés à ce que l'on pourrait appeler "la dictature du littéraire" dans la M.E. d'espagnol. Les dossiers

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE CULTURELS

films de civilisation espagnole dont nous avons parlé à la page 583 en sont une bonne illustration: "Nous avons cru devoir écarter les préoccupations littéraires de cette série" avertit GOURINE (1972, p.3), et "ces émissions peuvent fournir un point de départ pour la constitution de dossiers à caractère sociologique, historique ou économique, si cette activité est proche du goût et des intérêts des élèves" (id., p. 5). Mais concrètement, les seuls documents proposés par GOURINE pour élargir les différents thèmes sont littéraires. Ainsi pour le dossier "Vivir en el Madrid de hoy": "De nombreux textes choisis chez les romanciers contemporains peuvent permettre la réutilisation d'indications données au cours de l'émission: condition sociale des campagnards émigrés à la ville... etc." (id., p. 9); ou encore pour le dossier "Un día de un pescador": "Une classe plus préoccupée des mentalités pourra aborder une série de lectures d'oeuvres mettant en scène la mer (Galerna de Palacio Valdés, choix de poèmes)" (id., p. 29). Chez Masson et Cie ont été publiés, dans la série "Réalités hispaniques", un certain nombre de dossiers sur des thèmes actuels de civilisation (Los gitanos; Mujeres de España; La situación del campo español; La industria española; Los emigrantes de hoy...). Mais la majorité des documents, et en particulier la totalité de ceux qui correspondent à l'approche "anthropologique", sont littéraires. Nous avons déjà eu l'occasion d'étudier l'importance du texte littéraire dans la cohérence de la M.E., et de montrer comment cette méthode privilégiait la notion traditionnelle de "culture": il est des lapsus qui ne trompent pas, comme celui de l'ARR. 1981 parlant des documents "représentatifs des civilisations et des cultures des peuples dont on étudie la langue" (p. 19, nous soulignons), et des expressions qui résument à elles seules toute la philosophie de la M.E., comme celle des auteurs de SIGLO VEINTE qui déclarent avoir sélectionné leurs textes en fonction de leur "valeur littéraire, culturelle et humaine" (préface, p. 2, nous soulignons); le poids du legs idéologique de l'humanisme classique continue à maintenir le système éducatif français dans l'incapacité d'imaginer un humanisme moderne où la science et la technique donne-

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE CULTURELS

raient enfin aux réalités physiques, matérielles, économiques et politiques l'importance qui leur revient dans la compréhension du monde actuel. Lorsque les professeurs d'espagnol prennent vraiment la parole, ils ne cachent pas leurs critiques contre l'inadaptation des manuels éclectiques aux besoins de certains publics. COURTILLON S., dans le compte-rendu d'une réunion de professeurs au C.R.D.P. de Dijon, écrit par exemple:

"Ce qui gêne les professeurs, c'est /.../ l'absence de textes adaptés à certaines sections. Les élèves de première et terminale B ont besoin de travailler sur des textes plus économiques. Dans les sections G, les livres n'intéressent pas du tout les élèves en général. Ils attendent de l'étude de la langue espagnole qu'elle soit orientée vers la vie et puisse les aider à comprendre le monde dans lequel ils travailleront" (1977b, p. 2, nous soulignons).

Si l'on reprend les trois niveaux d'analyse d'une civilisation proposés par le Symposium de Santiago du Chili (voir p. 564), on constate que le "substrat" est totalement négligé dans la M.E., ou encore, pour reprendre la classification de DEBYSER (voir même page), que l'approche sociologique en est absente, qui seule "nous donne d'une part les informations de base, à savoir les statistiques et les données sociales, économiques et politiques d'un problème, c'est-à-dire ses relations, ses points d'ancrage avec l'ensemble du système social" (1979, p. 18). Ces informations scientifiques sur la réalité seraient pourtant d'autant plus nécessaires dans le cas de la M.E. que les seuls documents qu'elle utilise, les documents littéraires, entretiennent avec la réalité, comme nous l'avons déjà noté (voir supra, p. 407), des rapports extrêmement complexes; et la "perception littéraire" passe nécessairement par une comparaison et une confrontation entre l'étude scientifique et la vision artistique de la réalité (1).

(1) On trouve cette préoccupation dans la dernière édition de SOL Y SOMBRA 3è (1980), seul manuel éclectique à notre connaissance à organiser son matériel en véritables "dossiers": "Des textes extraits de la presse espagnole et hispano-américaine, que nous avons voulu brefs et significatifs, donnent un reflet des réalités et des préoccupations contemporaines et permettent de nuancer le contenu des textes littéraires" (préface, p. 3, nous soulignons).

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE CULTURELS

Or, par un phénomène qui nous est déjà bien connu de "transfert de responsabilités", la M.E. se décharge sur le professeur de cette tâche d'autant plus délicate qu'on lui demande à la fois rigueur, simplicité et efficacité : "Seul le choix cohérent, fait par le professeur, d'un petit nombre de documents (trois ou quatre au grand maximum) évoquant ces sujets [de civilisation] ne fût-ce que de façon allusive, peut être le garant de l'efficacité du travail" (PROG. 1981, p. 47). Certains professeurs sont conscients de ce problème, comme le montre la conclusion critique d'une discussion organisée au C.R.D.P. de Dijon en 1977 entre professeurs de la région à partir de l'audition de la table-ronde diffusée par la radio scolaire sur "l'importance et l'utilisation du texte dans les classes d'espagnol du second cycle" (C.R.D.P. ORLEANS 1976b):

"Le problème du manuel scolaire est posé. Le manuel est nécessaire, car le professeur ne peut pas avoir tous les livres dans sa bibliothèque et la reproduction de textes poserait beaucoup de problèmes. Il y a déjà eu des changements dans la conception du manuel scolaire. Une nouvelle évolution est nécessaire. Tout texte devrait être situé dans l'oeuvre, dans le contexte socio-économique et culturel; il devrait être accompagné de photos, cartes, graphiques, tableaux historiques...; il devrait être mis en parallèle avec d'autres textes et documents sur le même thème; et enfin il devrait être suivi d'une documentation: disques, films, émissions de radio ou de T.V. enregistrées avec les indications nécessaires pour acheter ou emprunter" (COURTILLON S. 1977b, p. 2).

Ce que posent ainsi ces professeurs de Côte-d'Or, c'est la nécessité d'une approche de la civilisation par dossiers multimédias intégrant documents authentiques littéraires et non littéraires et variant les types d'approche. Nous proposons pour notre part en ANNEXE 30 (pp. 679-706) la première partie d'un dossier expérimental de civilisation espagnole (sur le tourisme) que nous avons réalisé en 1980-1981 pour les étudiants de 2^e année de l'Ecole Normale Supérieure d'Abidjan (cours de laboratoire). Nous y avons joint une présentation détaillée des raisons qui nous ont fait choisir cette approche, et des "orientations méthodologiques" inspirées de la "méthodologie des documents authentiques". Un tel dossier, ne serait-ce que par son ampleur, ne serait pas utilisable tel quel dans l'enseignement secondaire, et

M.E. - ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE CULTURELS

nous ne le proposons ici que pour illustrer concrètement **une** démarche.

Il n'en reste pas moins que même si les dossiers réalisés à usage des élèves du secondaire seront plus réduits, la sélection des thèmes qu'ils supposent remettra fatalement en cause l'approche encyclopédique qui est toujours celle de la M.E. D'autres conséquences viseront elles aussi la cohérence théorique elle-même de la M.E., comme le privilège accordé aux textes littéraires, et le principe de la poursuite constante et simultanée, à un même degré d'importance, de chacun des trois objectifs fondamentaux, linguistique, culturel et formatif: son exigence par exemple d'une correction linguistique parfaite de l'expression de l'élève quelle que soit son degré d'implication quant au contenu, et d'une sélection des seuls documents présentant des modèles de langue (formes linguistiques et constructions) directement réutilisables par l'élève, ne peut plus être constamment respectée dans le cas d'une approche de la civilisation étrangère par dossiers multimédias.

Il ne faut pas se cacher qu'une telle approche ne constitue pas une solution-miracle à tous les problèmes que nous avons évoqués concernant l'enseignement/apprentissage de la civilisation en classe de langue étrangère. Elle ne s'attaque pas par exemple au problème fondamental d'un enseignement systématique et cohérent de la civilisation articulé avec un enseignement systématique et cohérent de la langue. Tant qu'une solution viable et fiable à ce problème n'aura pas été découverte, et les professeurs formés en conséquence, il faut craindre que l'encyclopédisme impressionniste de la M.E. n'ait encore de beaux jours devant lui.

CHAPITRE 4.3.4.

METHODE ECLECTIQUE ET METHODES ACTIVES

"Comme le dit une boutade célèbre, il est presque impossible d'empêcher d'apprendre quelqu'un qui en a envie."

LOBROT 1982, p. 33

La M.E. est l'héritière directe de la M.D., laquelle, comme nous l'avons vu au chapitre 2.1.3. (pp. 102-106), s'est élaborée en partie sur les méthodes actives nées des développements de la psychologie expérimentale. Bien que l'impact réel des méthodes actives ait été assez limité dans la M.D. pour des raisons à la fois méthodologiques, pédagogiques et institutionnelles (voir chap. 2.4.1., pp. 196-202), il n'en reste pas moins que la M.E., constamment soucieuse de maintenir l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'intérieur du projet formatif de l'institution éducative, s'est toujours montrée attentive, au moins dans le discours officiel, aux exigences des méthodes actives. Tel n'a pas été le cas, comme nous l'avons vu, de la M.A.O. et de la M.A.V., et une bonne part des réticences pour ne pas dire de l'hostilité des méthodologues éclectiques envers ces méthodes nouvelles s'explique par des critiques de type psychopédagogique telles que celles développées par DEBYSER en 1973 (voir citation

M.E. ET METHODES ACTIVES

p. 317). Tous les thèmes-clés actuellement développés en D.L.E. tant en Europe qu'aux U.S.A., "activité", "motivation", "créativité", "autonomie", "centration sur l'apprenant", recours au plaisir esthétique et ludique, etc., sont déjà explicitement ou implicitement présents dans le discours des pédagogues du début du siècle, repris par les méthodologues éclectiques. Il s'en faut de beaucoup, bien entendu, que leurs orientations ne soient entièrement passées dans la pratique des professeurs (1), ni même, comme nous le verrons dans le présent chapitre, dans la méthodologie officielle et les manuels.

Le souci de la motivation des élèves est constant dans la M.E., par exemple dans la reprise, en premier cycle, des centres d'intérêt de la M.D., dans un choix de textes présentant des situations vivantes et dialoguées, dans la variété des thèmes de civilisation traités (2), dans l'introduction récente de supports familiers aux élèves (dessins, bandes dessinées), dans cette exigence constante du dialogue en classe. Mais la conception de la culture (essentiellement artistique) et de l'éducation (où l'exigence de l'effort et de la rigueur est primordiale) constitue un frein puissant -et en tout cas une limite- à cette recherche de la motivation des élèves. Il est à cet égard symptomatique que si la M.E. recommande le recours aux capacités émotives et esthétiques des élèves (3), les jeux sous toutes

(1) Aspect qu'il nous est impossible de traiter ici, faute de données.

(2) "Ce désir de connaissance de l'étranger, des vestiges de civilisation mais aussi de la vie quotidienne et de la réalité contemporaine du monde hispanique est l'une des motivations essentielles de nos élèves. Si l'élève est intéressé il fera les efforts nécessaires pour bien s'exprimer" (COURTILLON S. 1977b, p. 3).

(3) "Un adagio de flûte peut introduire le poème La Monja gitana, le Prélude n° 4 de Villalobos, celui de Los Dos Abuelos..., un air de harpe celui de El Abuelo de Aleixandre. Il faut surtout rendre les élèves réceptifs" (J. WANTIEU 1976, p. 13). Noter cependant que dans cette citation le plaisir n'est pas gratuit, mais à visée pédagogique. On est loin de la "pédagogie hédoniste" que GALISSON (1980) appelle de ses vœux...

M.E. ET METHODES ACTIVES

leurs formes en sont pratiquement exclus, qui ont pourtant pris en D.L.E. une grande importance (1). Les activités des élèves sont constamment limitées et canalisées à l'intérieur d'un schéma de classe pré-établi, ainsi que par un modèle unique d'analyse de textes et de documents visuels. Lorsque le système questions/réponses extrêmement rigide de la M.D. est abandonné, comme sur certains films-démonstrations de l'Inspection générale d'espagnol, c'est que les élèves ont tellement bien intégré ce modèle que les questions du professeur sont devenues superflues (2).

Les techniques d'expression dramatique sont maintenant explicitement recommandées par les Instructions officielles (ARR. 1981, pp. 57-58), et l'Inspection générale d'espagnol a organisé sur ce sujet une table-ronde diffusée par la Radio-Télévision scolaire ("Les techniques dramatiques dans l'enseignement de l'espagnol"), et qui a fait l'objet de nombreuses réunions dans les différents C.R.D.P. Font partie de ces techniques les montages de diapositives ou même de films (BOUYER 1976, p. 44), les mises en scène, les créations de sketches ou de saynètes, les jeux dramatiques, et les dramatisations de textes que proposent maintenant certains manuels éclectiques d'espagnol (3).

(1) Voir par exemple le numéro 151 de la revue Le Français dans le Monde (février-mars 1980) intitulé "Laissez-les rire"; Jeu, langage et créativité (CARE 1978), et la dernière méthode française d'espagnol, EMBARQUE PUERTA 1.

(2) D'où la fascination mêlée de perplexité exercée sur les professeurs par ces films, où l'on voit des élèves, spontanément, faire exactement ce que l'on attend d'eux, où la liberté laissée aux élèves non seulement n'est pas un risque, mais un moyen encore plus efficace de les faire parvenir au résultat visé par le professeur!

(3) Voir par exemple à la fin des manuels LA PALABRA VIVA 1 et 2 (pp. 174-175) respectivement le "taller de poesia" (création de poésies) et le "taller de teatro" (création de sketches et de saynètes). En annexe à la série des manuels LENGUA Y VIDA, les auteurs proposent dans Candilejas 1 et 2 des scènes de théâtre à monter, avec des annotations scéniques et des analyses développées devant orienter la mise en scène. LENGUA Y VIDA 3 propose en outre des montages audiovisuels (par ex. p. 89).

M.E. ET METHODES ACTIVES

Ces techniques d'expression dramatique n'introduisent cependant pas d'innovation à proprement parler dans la M.E., parce qu'elles sont conçues comme de simples techniques ponctuelles sans incidence sur les orientations pédagogiques de la méthode. Au cours de la table-ronde sur "Théâtre et cinéma au service de l'enseignement de l'espagnol" (C.R.D.P. ORLEANS 1976c), après une intervention de BOUYER pour qui "il est évident qu'une analyse des procédés cinématographiques débouche normalement sur une création d'élèves" (p. 44), BASTERRA juge nécessaire la mise au point suivante:

"Dans le contexte de l'horaire normal l'élaboration achevée d'un spectacle se saurait constituer un but. En ce qui concerne l'expression dramatique par exemple, il s'agit surtout pour la classe d'aborder certains problèmes limités d'interprétation et de mise en scène conçus comme un éclairage sur le texte" (p. 49, nous soulignons).

Ces techniques sont pour GUALDA (Mme) un "moyen de diversification et d'enrichissement de notre pédagogie" (1976, p. 46). De même, pour TALAVERA,

"l'expression dramatique permet aux élèves timides ou effacés de se révéler et de prendre confiance. Elle stimule pour tous la capacité d'invention et de création verbale. Elle aide à acquérir des structures grammaticales, des tournures idiomatiques de façon plus vivante et naturelle. Elle améliore la prononciation" (1981, p. 29).

Nous sommes très loin des visées quelque peu révolutionnaires avancées dans un fascicule de l'A.P.L.V., où les techniques d'expression sont présentées comme un "précieux facteur d'équilibre de notre système d'enseignement qui, on le sait, a toujours tendance à favoriser l'abstraction au détriment de la sensibilité" (1978, p. 6), ou par certains professeurs d'espagnol, comme JEANTIEU qui veut grâce à ces techniques:

- "-ébranler certaines habitudes culturelles qui privilégient le mot et le concept au détriment du rythme, du souffle et de la représentation de l'espace;
- désinhiber le corps tenu pour étranger, rarement sollicité, comme si le texte n'était qu'une idée, n'empruntant que par hasard la forme de la prose, de la poésie, de la musique ou du chant" (1981b, p. 48).

M.E. ET METHODES ACTIVES

Les techniques d'expression présentent cet avantage d'arracher l'élève, pour un instant, au discours en situation scolaire (l'élève parlant en tant qu'élève au professeur ou aux autres élèves), forcément limité et ressenti comme artificiel. Elles s'inscrivent pour nous à l'intérieur de la technique générale de la "simulation" (1) introduite déjà par la M.D. (2), et dont DEBYSER a montré l'intérêt au niveau même des exercices de langage (1974a). Depuis, MOIRAND (1979a, pp. 123 et s.) a montré l'intérêt pédagogique des simulations d'écriture (3), et GALISSON a montré comment la simulation était devenue un outil essentiel tant dans une perspective d'autoévaluation des apprenants que dans celle d'une approche communicative (pour mieux adapter le cours aux besoins futurs, les simulations se font sur des situations calquées sur celles qui attendent l'apprenant) (1980, pp. 73-76). Quant à KNOX, dans une remarque très intéressante et qui demanderait à être développée, il pose indirectement la nécessité, si l'on veut effectivement mettre les élèves en contact avec la civilisation étrangère, de les placer déjà en classe dans des situations simulées de contact:

"Il faut bien voir que la tentation de s'en tenir à une con-

(1) Que nous définissons de façon très large: il y a simulation en situation scolaire dès que les élèves ne pratiquent plus la langue (en production ou compréhension orale ou écrite) en tant qu'élèves, mais assument un rôle différent.

(2) En 1905, R.O. propose ainsi que les élèves réalisent des dramatisations ou théâtralisations de petites scènes ("anecdotes") préalablement lues par le professeur: "On joue ensuite l'anecdote: l'un fait le vieillard, l'autre la dame, on change de rôle" (pp.439-440).

(3) Et plus généralement l'intérêt qu'il y a à exploiter les documents authentiques en plaçant les élèves dans des simulations de situations authentiques de réemploi: écrire un mot d'excuse à un ami, envoyer un télégramme, expédier une petite annonce à une rédaction de journal, au lieu d'exercices traditionnels en situation scolaire comme le résumé ou la rédaction. Voir aussi à ce sujet MALEY 1980, et le n° 167 (février-mars 1982) de la revue Le Français dans le Monde consacré aux "Pratiques de l'écrit".

M.E. ET METHODES ACTIVES

naissance passive, une "simple" compétence en matière de civilisation, semble souvent aussi grande et en tout cas aussi difficile à surmonter que l'avait si longtemps été la simple connaissance passive (lecture, traduction) de la langue" (1982, p. 15).

Notons enfin que les exploitations pédagogiques du concept d'"acte de parole" font constamment appel à la simulation, en particulier à la technique du jeu de rôle (1).

Mise à part son utilisation sur des textes littéraires (par exemple théâtralisations de textes tirés d'oeuvres théâtrales), la M.E. se montre réfractaire à cette technique de simulation. L'ARR. 1981 recommande certes une "approche situationnelle de la langue" (p. 59), et pour ce faire de partir non des faits de langue mais "des situations d'expression personnelle et de communication qui en exigent l'emploi" (id., p. 60), mais il s'agit en réalité pour la M.E. de la situation scolaire (situation de commentaire des supports écrits et visuels), dont la prégnance est sans doute à mettre au compte de l'importance de l'objectif formatif dans la méthode.

L'une des caractéristiques des nouvelles tendances en D.L.E., que GALISSON (1980) a regroupé sous le nom d'"approche fonctionnelle", est précisément la reprise en compte de l'objectif formatif dans l'enseignement scolaire des langues. Renouant avec le mouvement de la pédagogie générale, et particulièrement avec les méthodes actives négligées comme nous l'avons vu par la M.A.O. et la M.A.V., elle met en avant l'autonomisation des apprenants comme "objectif majeur de toute entreprise de formation" (PORCHER 1981c, p. 128)(2), et réclame

(1) Voir par exemple COMMUNICATION ORALE ET APPRENTISSAGE DES LANGUES et EN EFFEUILLANT LA MARGUERITE. Cette technique du jeu de rôle a récemment fait l'objet d'un n° spécial de la revue Le Français dans le Monde (n° 176 d'avril 1983).

(2) On se souvient que MARCHAND, qui critiquait la M.D. pour sa rigidité, mettait lui aussi en avant ce thème: "Nous pensons qu'il importe avant tout de donner aux élèves le sentiment de leur autonomie, le goût de la recherche personnelle, de stimuler chez eux cette allègre spontanéité qui les fera non plus suivre, mais accompagner leur professeur et qui leur permettra au besoin de le dépasser (1911, p.16).

M. E. ET METHODES ACTIVES

"une pédagogie qui veut faire de l'apprenant un être autonome, maître de son éducation... et de son destin!" (GALISSON 1980, p. 73).

Dans un récent numéro de la revue Etudes de Linguistique Appliquée tout entier consacré à ce thème ("Autonomie de l'apprentissage et apprentissage de l'autonomie", n° 41 de janvier-mars 1981) (1), DICKINSON suggère dans cette optique toute une série de techniques qui sont à son avis parfaitement applicables en milieu scolaire dès à présent, entre autres l'auto-évaluation, où l'apprenant prend en partie la responsabilité de l'évaluation de ses progrès personnels, l'auto-correction à l'aide de corrigés (2), de grammaires ou à l'aide des autres apprenants (3), la diversification des rythmes d'apprentissage, chaque apprenant pouvant faire un certain choix à l'intérieur de matériaux différents de niveaux différents, les travaux sur projet, qui permettent à l'apprenant d'exercer sa responsabilité par la prise en charge d'une partie de son apprentissage, l'analyse de problèmes, où les apprenants exposent leurs problèmes individuels d'apprentissage et prennent ainsi conscience de leurs difficultés, la lecture et l'écoute extensives, qui permettent à l'apprenant de vérifier sa compétence réceptive de la langue étrangère en situation réelle en utilisant tout ce qu'il a déjà appris, la sélection des activités, qui laissent aux apprenants une plus grande liberté dans le choix des activités d'apprentissage et du moment où ils les entreprennent, et la préparation d'exercices par les apprenants eux-mêmes (1981, pp. 47-60).

Or aucune de ces techniques, ou d'autres visant le même but,

(1) A lire le titre de ce numéro, on se rend compte que la "linguistique appliquée" n'est vraiment plus ce qu'elle était!

(2) On pense aux "fiches auto-correctives" de Freinet.

(3) Sous la rubrique "utilisation d'enseignants-élèves", DICKINSON propose de "tolérer que les élèves se parlent entre eux, se communiquent leurs exercices, se fassent aider pour leurs devoirs, copient le travail d'un autre, etc." (p. 57). Mais on voit immédiatement les problèmes que poserait une telle tolérance dans le contexte d'enseignement scolaire où se situe la M.E....

M.E. ET METHODES ACTIVES

n'est recommandée dans les Instructions générales ou celles particulières à l'espagnol, qui se contentent d'allusions à la nécessaire "spontanéité" des élèves. Nous avons déjà vu qu'en réalité, comme la M.D., la M.E. était excessivement préoccupée de donner au professeur une maîtrise constante du processus d'apprentissage, l'autonomie de l'élève tendant ainsi à se réduire au seul espace nécessaire à sa manipulation par le professeur. GRANDCOLAS, dans un article sur "la communication dans la classe de langue étrangère" (1980), note que l'intonation fréquemment ascendante des élèves dans leurs réponses aux questions du professeur prouvent qu'ils ont souvent conscience de ne parler que pour se faire approuver ou corriger par le professeur. Dans le schéma de la conversation éclectique question du professeur/ réponses des élèves, la première est en effet plus souvent un instrument de contrôle (de compréhension et de correction linguistique) qu'une technique d'animation centrée sur le contenu de la "conversation".

L'autonomisation de l'élève est freinée, dans la M.E., en particulier par l'importance excessive accordée à tous moments à la correction linguistique des énoncés des élèves, qui ne peut que gêner leur implication au niveau du contenu, et l'absence de préparation de leur part. BERGES, en la justifiant, illustre bien ce souci, auquel nous avons fait allusion plus haut, de maîtrise totale et constante du processus pédagogique:

"Le maître ne peut proposer des préparations de textes à faire à la maison ou en étude. Les élèves ne sont pas armés pour les effectuer. C'est en classe, sous la direction d'un guide sûr, que l'on doit réaliser ce travail. En dehors d'elle l'élève ne peut guère que compléter l'étude d'une leçon déjà à moitié sue, si l'enseignement a été convenablement donné, rédiger un devoir d'application ou se livrer à des lectures complémentaires" (1967, p. 12) (1).

(1) Au cours de tables-rondes organisées par l'Inspection générale, deux professeurs -LOSCOT (1976, p. 34) et GARCIA (1976, p. 62)- ont parlé de travaux de lectures et de recherches personnelles donnés aux élèves préalablement à l'étude d'un thème en classe. Mais ces propositions n'ont pas été relevées, et pour cause, par les inspecteurs présents.

M.E. ET METHODES ACTIVES

Cette autonomisation de l'élève est enfin freinée par la conception même des manuels comme recueils de textes littéraires et de documents photographiques choisis et ordonnés autour de thèmes censés couvrir tous les aspects essentiels des pays hispanophones. D'une part le choix laissé aux élèves n'est pas significatif parce qu'il n'est concevable qu'à l'intérieur de ce choix préalable déjà très restreint: "On ne peut abandonner aux élèves le choix des documents. Ils ne peuvent l'assumer. Tout au plus peut-on leur proposer de faire un choix dans un choix" (S.D.R.A.P. 1979). Pour la M.E., curieusement, l'individualisation de l'enseignement est uniquement l'affaire du professeur. DARMANGEAT parle ainsi de la "nécessité de sauvegarder la liberté du choix et de la progression pour chaque professeur en fonction des groupes scolaires auxquels il a affaire, si l'on veut vraiment promouvoir une formation où l'individu ne soit pas noyé dans une masse anonyme, c'est-à-dire inhumaine" (1976d, p. 56). D'autre part le professeur est considéré comme l'unique détenteur, en dernière instance, d'un certain nombre de données essentielles absentes du manuel, tant sur l'oeuvre dont a été extrait le morceau choisi et la biographie de l'auteur que sur la réalité extra-textuelle.

Il serait donc intéressant, dans une perspective de réforme de la M.E., d'apporter des correctifs à ces limitations imposées à l'autonomie de l'élève. On pourrait ainsi imaginer des moments aménagés de centration sur le seul contenu -aucune correction linguistique de la part du professeur, possibilité constante pour l'élève de passer au français dès qu'il en ressent la nécessité, etc.-, la systématisation des préparations collectives et/ou individuelles, et la proposition de dossiers multimédias très étoffés laissant un choix significatif à l'élève et lui permettant la recherche et l'apport de documents ou d'informations complémentaires (1).

(1) Documents ou informations éventuellement en français (et sur la France): dans cette perspective s'impose en effet une approche comparative de la civilisation.

M.E. ET METHODES ACTIVES

Nous pensons que de telles propositions, dont c'est surtout l'esprit qui est à retenir, sont comme celles de Dickinson applicables dès à présent et sans grandes difficultés au contexte scolaire. Elles demandent néanmoins, comme celles de Dickinson, à être appliquées avec discernement et évaluées avec attention, car si l'autonomisation de l'élève ne peut qu'être l'objectif ultime de tout processus formatif, certaines techniques peuvent avoir des effets pervers imprévus. Pour PORCHER,

"la construction de conditions démocratiques de formation doit prendre en compte cette réalité sociologique: ce sont les moins favorisés qui auront le plus de difficultés à se prendre en charge, à profiter de l'autonomie d'apprentissage: si on l'oublie, on risque de favoriser les favorisés, quelles que soient les intentions réelles" (1981c, p. 128).

Et GALISSON note de son côté que "à l'usage, on constate que le principe d'autonomie profite davantage à ceux qui possèdent certains types de sésames culturels et/ou de comportements socialisés qu'à ceux qui en sont démunis" (1980, p. 119)(1). Le risque d'angélisme est lui aussi à prendre en compte. Pour PORCHER,

"le piège fondamental qui guette l'autonomie, la peau de banane qu'on glissera prioritairement sous ses souliers, ils se trouvent là: croire que les individus sont libres de préjugés (comme on dit "duty-free") et que la juste voie leur apparaît clairement justement parce qu'elle est juste" (1981c, p. 134).

Enfin, et il nous faut bien souscrire en cela au discours de la M.E., l'Institution éducative n'a pas pour but unique l'autonomisation de l'élève (le développement de sa personnalité et de ses potentialités propres), mais aussi la socialisation et la transmission de valeurs

(1) Cette remarque serait d'ailleurs à refaire à propos de la recherche de l'expression spontanée et en particulier de la verbalisation des impressions personnelles de la part des élèves dans la M.E.: sur ce terrain, le handicap des élèves les plus défavorisés socialement est particulièrement lourd.

M.E. ET METHODES ACTIVES

culturelles. Cette thèse bien connue de Durkheim (1) serait selon PROST encore plus valable de nos jours:

"Pour rester au chapitre du lien entre l'éducation familiale et la pédagogie, il est clair que l'évolution [vers plus de perméabilité] de la famille donne à l'école de nouvelles fonctions, qui ne sont pas strictement pédagogiques. Elle devient le lieu privilégié de la socialisation, celui de l'apprentissage des contraintes collectives, du respect des lois et des contrats" (1982, p. 21).

L'utilisation par les tenants d'un certain conservatisme d'un tel argument (2) ne doit pas nous empêcher de nous poser avec PROST la question suivante:

"Toute pédagogie de la motivation, de la mise en activité des élèves, ne repose-t-elle pas sur une négation fantasmagorique de l'école comme contrainte institutionnelle et de sa fonction de socialisation, et du fossé qui sépare les jeunes comme tels des adultes? /.../ Des réformes profondes sont nécessaires dans l'exercice même de la pédagogie. Mieux vaut, pourtant, des réformateurs perplexes que naïfs" (id., p. 24).

L'"école agissante, non pas autoritaire, mais relativement systématique" que MARCHAND F. (1979) appelle de ses vœux, est encore à inventer...

Comme l'"autonomie" ou l'"autonomisation" de l'apprenant, la "dimension affective" de l'apprentissage est une expression intéressante parce qu'elle permet de regrouper un certain nombre de thèses

(1) "Bien loin que l'éducation ait pour objet unique ou principal l'individu et ses intérêts, elle est avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence" (1966, p. 41).

(2) Citons-en un bel exemple, celui de l'inspecteur général FOURET s'adressant en 1945 aux enseignants stagiaires de Sèvres: "Le petit être spontané que vous armez pour cette vie doit prendre conscience que l'exercice de sa liberté a des limites, qui sont celles de la liberté de ses voisins. Il faut que plus tard il s'intègre sans peine ni révolte dans une société où il retrouvera partout, sur les passages cloutés de nos rues, à la chaîne de son usine, dans la hiérarchie de son administration (voire dans celle de son parti politique), les nécessaires contraintes d'une société organisée qui, si elle est vraiment démocratique, doit subordonner les intérêts particuliers à l'intérêt général" (1946, p. 255).

M.E. ET METHODES ACTIVES

mes traditionnels du mouvement des méthodes actives. Pour DICKINSON, tout apprentissage comporte trois dimensions qu'il importe de prendre simultanément en compte: la dimension cognitive, la dimension communicative, et la dimension affective qui concerne tous les "aspects touchant aux relations maîtres-élèves (possibilité de développer leur engagement dans l'apprentissage, leur envie de réussir, leur intérêt, leur bonne volonté, leur respect, leur plaisir à apprendre)" (1981, p. 41). L'intérêt porté aux relations dans ce que l'on appelle le "groupe-classe" ou les groupes de travail restreints est l'un des aspects les plus connus de cette prise en compte de la dimension affective de l'apprentissage (voir en particulier les travaux et expériences de Rogers, Freinet, Oury, Lobrot et Lapassade). Cet intérêt apparaît actuellement revu et corrigé en D.L.E., tant dans les expériences de "didactiques non conventionnelles" (voir infra, note 1, pp. 601-602) actuellement tentées, que dans la perspective de l'"approche communicative". Ainsi, pour VERDELHAN,

"prétendre enseigner la compétence de communication, c'est assimiler la situation scolaire à la réalité extérieure, c'est faire fi de la réalité de la classe: en classe, les seules situations authentiques de communication sont liées à l'interaction maître-élève, ou élève-élève, au statut de chaque intervenant, au fait d'apprendre une langue étrangère, etc." (1982, p. 116).

Dans le discours de la M.E., les allusions aux attitudes du professeur qui doivent favoriser un climat propice aux échanges sont très fréquentes (1). L'un des intérêts des réalisations collectives (montages audio-visuels, représentations théâtrales, etc.) constamment mis en exergue est la modification positive des rapports maître-élèves et élèves-élèves qu'elles entraînent inmanquablement (voir par ex. GUALDA M., MAYEROWITZ et BASTERRA 1976, p. 51, et TORRALBO 1976, p. 54). Comme toujours dans la M.E., en même temps que l'objectif linguistique est pris en compte l'objectif formatif. Pour CANADELL, s'il

(1) On se souvient de FEIGNOUX (cité p. 197), qui parlait en 1909 de "l'âme, la vie de la classe" (p. 250).

M.E. ET METHODES ACTIVES

faut créer dans la classe "un climat propice à ces interventions [des élèves en classe], un climat de confiance qui permet de tout dire, de tout exprimer" (1976, p. 67), c'est parce que "ceci apprend aux élèves le sens du dialogue et du respect, de la tolérance. C'est là le côté éducatif et formateur de notre méthode" (id.).

Mais les techniques d'animation de groupe ne sont tolérées par la M.E. d'espagnol que dans la mesure où elles ne sont conçues que comme de simples auxiliaires et n'entraînent par conséquent aucune remise en cause du corps doctrinal. Un article de ROQUES sur "les travaux de groupe dans l'enseignement de l'espagnol" (1980), où il fait remarquer justement que la prise en compte des relations à l'intérieur de la classe est indispensable parce que "l'attitude des élèves à l'oral est subordonnée à la situation de l'individu dans le groupe" (p.7), et où il fait référence à Rogers (p. 8) (et donc implicitement à ce que l'on a appelé la "non-directivité") a été publié dans le Bulletin d'information du C.R.D.P. de Toulouse suivi d'une note de l'inspecteur pédagogique régional MOLINA (1980). Dans cette mise-au-point en forme de mise-en-garde, MOLINA rappelle que ces techniques d'animation de groupe doivent être intégrées "à la conduite de la leçon normale" (p. 10), et que le professeur ne peut abandonner son pouvoir face au groupe: "En classe, le professeur est hiérarchiquement le détenteur du "pouvoir": il est responsable du travail des élèves, de leur tenue, etc. Il détient également le "savoir": les élèves ne peuvent pas inventer une langue étrangère" (id.). Ces réserves de MOLINA sont à notre avis parfaitement valables, et s'il y a bien un reproche à adresser au courant non directif, c'est bien d'avoir cru naïvement que l'on pouvait gommer la dimension institutionnelle de la situation éducative (1). D'autre part, l'observation de MOLINA sur l'impossibilité

(1) Voir à ce sujet par exemple SNYDERS 1974. On pourrait renouveler ce reproche contre la plupart des "didactiques non conventionnelles" présentées dans le n° 175 (février-mars 1983) de la revue Le Français dans le Monde: la suggestopédie (SAFERIS 1983), la psychodramaturgie

M.E. ET METHODES ACTIVES

pour les élèves d'inventer une langue étrangère est exacte. GALISSON s'interroge d'ailleurs à ce même sujet:

"N'y a-t-il pas de disciplines mieux placées que les langues pour donner lieu à échanges fructueux, à interactions véritables, donc à formation au moment de la discussion des objectifs? Je pense à l'histoire, à la géographie, aux sciences naturelles en particulier, où les connaissances, grâce aux médias, sont mieux partagées entre apprenants et enseignants, où personne ne part jamais de zéro, comme souvent en langue" (1980, p. 119).

Les réticences de la M.E. à l'encontre des techniques d'animation de groupe sont d'autant plus compréhensibles que leur application en milieu scolaire comporte, comme l'a montré SNYDERS (1974), de multiples dangers. La M.E., cependant, considère le groupe-classe moins comme le milieu de vie et d'action naturel des individus apprenants, milieu possédant effectivement une autonomie relative de fonctionnement par rapport au processus d'enseignement/apprentissage, qu'un outil à uti-

linguistique (DUFEU 1983), le "Community Language Learning" (RINVOLUCRI 1983), avec d'autres réserves pertinentes faites dans ce numéro lui-même par PLEINES (1983). On y trouve aussi un article qui intéresse a priori tout particulièrement puisqu'il s'agit d'un compte-rendu d'expérience concernant l'application de l'une de ces approches (la suggestopédie) en milieu scolaire (CUREAU 1983: "Approches suggestopédiques en milieu scolaire"). Ce professeur du Lycée Voltaire à Paris ne peut apparemment fonctionner que sur le mode de l'aveugle enthousiasme néophyte, et a troqué l'idole audio-visuelle (voir CUREAU 1971, cité supra p. 283) contre celle de la suggestopédie bulgare. Outre des naïvetés institutionnelles du genre de celles qu'il avait déjà sorties à propos de la M.A.V. -"L'approche suggestopédique /.../[constitue] un total changement de la dimension de l'acte pédagogique" (p. 34); elle "rétablit une véritable égalité d'existence entre l'enseignant et l'enseigné" (id.); le professeur "ne représente plus l'institution" (id., sic!)-, on en trouve d'autres qui feraient sourire des psychanalystes -"Rien n'est plus valorisant que la reconnaissance de son identité profonde" (id.); "Rien n'est plus sain et vivifiant que l'apprentissage dans la paix et l'harmonie" (id.)- ou froncer les sourcils de ceux qui ont la fibre plus politique -"Le bien et le mal, le juste et le faux n'existent plus en tant qu'entités" (id.)-. De telles affirmations n'ont fait que confirmer les impressions que nous avons personnellement ressenties lors de l'observation, dans un Institut de formation de professeurs de langue à Varna (Bulgarie), en août 19 , d'une classe de français faite par un disciple du fondateur de la suggestopédie (Lozanov).

M.E. ET METHODES ACTIVES

liser par le professeur dans la recherche de ses propres objectifs didactiques:

"Dans la mesure, en effet, où nous faisons appel à la spontanéité créatrice sur le plan de l'expression orale, nous sommes amenés à donner une place prépondérante à la liberté de choix et d'appréciation de chaque élève. Mais cette liberté ne saurait se confondre avec je ne sais quel droit à la divagation: le groupe exerce sa propre liberté en corrigeant et en rectifiant les erreurs commises par ses membres, à l'incitation, si cela est nécessaire, du professeur" (REBERSAT 1976, p. 67).

On retrouve ici encore cette constante préoccupation pour la correction (des formes linguistiques et du contenu): "Pour moi, une classe est une construction collective. S'il y a erreur, il est impensable qu'il ne puisse y avoir rectification par la collectivité" (GARCIAS 1976, p. 67) (1). MOLINA en donne une justification: "On ne saurait accepter indéfiniment, étant donné l'exigüité de l'horaire, ni l'incorrection linguistique ni la confusion mentale" (1980, p. 10). DICKINSON lui répond indirectement, à propos d'une autre technique qu'il propose, l'"enseignement mutuel" (où certains élèves font momentanément fonction d'enseignants auprès d'autres élèves):

"Une autre implication de l'enseignement mutuel est que les informations, les explications, etc., qui seront fournies par les enseignants-élèves, pourront ne pas être exactes. Ceci ne nous semble pas poser de problèmes, dans la mesure où il y aura de nombreuses occasions de vérifier ces informations, que ce soit l'enseignant lui-même qui le fasse, ou que l'incorrection de certaines explications soit révélée lors de l'apparition du même problème dans d'autres contextes. /.../ D'autre part, nous pensons que l'apprentissage ne se fait pas en une seule fois, à partir d'une seule présentation ou d'une seule explication, mais à partir de nombreuses explications partielles; en conséquence, une explication incorrecte n'a rien de désastreux, même si une explication correcte serait préférable" (1981, p. 57).

Cette excessive préoccupation de la M.E. pour la correction révèle bien son constant souci, que nous avons déjà plusieurs fois noté, de

(1) On se demande bien pourquoi une erreur ne pourrait jamais être partagée par la totalité de la classe. C'est souvent le cas des interprétations "ethnocentriques", généralement collectives.

M.E. ET METHODES ACTIVES

maîtrise constante et totale du processus d'enseignement/apprentissage.

La M.E. se retrouve là à contre-courant de toutes les recherches actuelles en D.L.E. sur les "stratégies individuelles d'apprentissage", que toutes les techniques, même celles d'animation de groupe, doivent en dernière instance concourir à développer: si la classe est bien une "construction collective" (GARCIA 1976, p. 67), l'apprentissage, lui, ne peut être qu'individuel.

Ce vieux thème de la pédagogie, l'"individualisation" de l'apprentissage, regroupe lui aussi un certain nombre de tendances actuelles de la D.L.E. Selon COSTE, la didactique doit organiser l'enseignement en fonction des variables multiples et complexes tenant à l'apprenant: attentes, besoins, motivations, habitudes d'apprentissage, intelligence, aptitudes, etc. (1975b, p. 7). COURTILLON J. décrit quant à elle deux grands types d'organisation individuelle de l'apprentissage:

"Un apprenant relève d'un des deux grands stéréotypes suivants le stéréotype sérialiste et le stéréotype globaliste. Le premier type d'apprenant a besoin de sérier les difficultés pour les apprendre l'une après l'autre. Il a tendance à construire peu à peu sa compétence par successions régulières de mini-ensembles qui convergent vers un ensemble plus grand. Il est prudent et procède plutôt par déductions. L'apprenant globaliste, lui, s'attache aux relations d'ensemble entre le tout et les parties. Il construit sa compétence à la manière d'un organisme qui se développe en répondant à des défis qui constituent pour lui autant de problèmes à résoudre. Il est aventureux et divergent. Il a besoin de diversité et de liberté, tandis que le sérialiste a un plus grand besoin d'être guidé et rassuré" (1980, p. 95).

Des deux allusions à des différences individuelles de stratégie d'apprentissage que nous avons pu localiser dans notre corpus d'étude de la M.E., l'une vient appuyer le bien-fondé de l'un des aspects de la méthode:

"M. Molina /.../ pense, comme les collègues, que certains enfants ont besoin d'un support écrit et que l'on ne doit pas prolonger trop longtemps l'approche uniquement orale, sous peine de voir les élèves "handicapés" ou même moyens ne plus participer à la classe" (DUTHEIL 1981, p. 42).

L'autre allusion, qui aurait pu déboucher sur une remise en cause des

M.E. ET METHODES ACTIVES

Instructions officielles, n'a pas été relevée ni discutée lors de la table-ronde où elle est apparue:

"Certains élèves éprouvent le besoin de prendre des notes, ce qui, on le conçoit, n'est guère propice à l'expression orale spontanée, mais qui n'en est pas moins révélateur d'un manque de coordination des méthodes" (LOURMAN 1976, p. 66).

Cette remarque sur le "manque de coordination des méthodes" était pourtant très intéressante: les élèves qui entrent pour la première fois en classe d'espagnol ont déjà des habitudes d'apprentissage linguistique contractées lors de l'apprentissage de leur langue maternelle au cours de leur scolarité antérieure, et la majorité d'entre eux ont déjà commencé l'apprentissage de l'anglais, avec une méthode probablement différente. D'un point de vue strictement pratique donc, les habitudes d'apprentissage des élèves constituent un élément dont la prise en compte est indispensable au niveau de l'élaboration d'une méthode ou plus simplement au niveau du choix de techniques pédagogiques déterminées. On comprend pourquoi les participants à cette table-ronde organisée par l'Inspection générale d'espagnol -laquelle a une fâcheuse tendance à croire qu'en méthodologie de l'enseignement des langues vivantes elle a seule et toujours raison contre tous les autres-, n'ont pas relevé cette remarque de LOURMAN (1).

Chez certains didacticiens actuels apparaît l'exigence de la prise en compte des connaissances en langue maternelle, tant linguistiques que culturelles. Selon GALISSON,

"La méthodologie cognitive relève donc d'une approche indirecte de la langue étrangère, puisqu'elle a recours à la langue maternelle (acceptation de la comparaison et même de la traduction) pour faire réfléchir l'apprenant

-sur les analogies et les différences des systèmes communicatifs en présence,

(1) Il ne s'agit ici de notre part ni de critique individuelle des participants, ni a fortiori de mise en cause de leur bonne foi. La table-ronde en question était animée par l'inspecteur pédagogique régional REBERSAT, qui par ailleurs orientait constamment la discussion sur les problèmes posés par la M.E. et les reproches qui lui sont le plus souvent adressés: le fait est assez rare dans le discours éclec-tique pour qu'il vaille la peine de le noter ici.

M.E. ET METHODES ACTIVES

-sur les rapports entre connaissance de la langue maternelle et acquisition de la langue étrangère" (1980, pp. 64-65).

Et le même didacticien suggère par ailleurs "qu'au niveau de l'initiation au moins, les contenus d'enseignement/apprentissage en langue étrangère renvoient automatiquement à des lieux connus de l'univers maternel" (id., p. 126). La différence entre cette approche actuelle et les approches comparatives antérieures, c'est que celle-là n'est plus limitée par des contraintes méthodologiques extérieures (par exemple celles imposées par la linguistique structurale et le béhaviorisme, comme dans le cas de la M.A.O.), mais peut librement déterminer les techniques qui lui paraissent les plus appropriées. Toute une étude reste ainsi à faire -sans parler des expérimentations indispensables-, pour analyser les conséquences méthodologiques de la parenté entre les deux langues et les deux civilisations romanes dans le cas de l'enseignement de l'espagnol à des élèves français (1). Cette étude est d'autant plus nécessaire que l'un de ses thèmes serait certainement le développement de la compétence passive (compréhension orale et écrite), bien plus rapide à acquérir dans ce cas que la compétence active (production orale et écrite), et dont la pédagogie commence à peine à faire l'objet de l'attention des didacticiens en D.L.E. (voir par ex. à ce sujet CEMBALO 1977, p. 92, et BAUTIER 1980, p. 74).

La prise en compte de la parenté entre la langue maternelle et la langue étrangère, ou des habitudes d'apprentissage des apprenants, n'est que l'un des aspects de la prise en compte des situations d'enseignement/apprentissage en général, qui caractérise l'enseignement "fonctionnel" ou le "fonctionnalisme", appellations qui regroupent selon certains didacticiens les tendances actuelles en D.L.E. Pour MOIRAND

(1) A notre connaissance le seul essai sur ce thème concernant l'espagnol et le français, publié dans une revue spécialisée, est celui de DABENE (1975), intitulé significativement "L'enseignement de l'espagnol aux francophones. Pour une didactique des langues voisines". Depuis la M.D. cependant, les Instructions générales se sont souvent montrées conscientes de la spécificité des problèmes posés par l'enseignement de chaque langue (voir par ex. INST. 1925, p. 139), mais les Instructions particulières n'ont jamais développé ce sujet.

M.E. ET METHODES ACTIVES

par exemple, "enseignement fonctionnel" "veut dire enseignement défini en fonction de la situation d'enseignement/apprentissage à laquelle on est confronté" (1979b, p. 4). Pour GALISSON, "la nouvelle méthodologie /.../ tente de prendre en charge toutes les composantes de l'acte éducatif: apprenants, appreneurs, outil de communication, moyens, institution, contexte socio-politique, etc." (1980, p. 45). La volonté constante de la M.E. de maintenir ses trois objectifs fondamentaux se trouve ainsi justifiée pour cette nouvelle méthodologie qui, selon GALISSON,

"revendique aussi une plus large place pour les langues, en vue de l'épanouissement de la personnalité [en plus de la valeur utilitaire pour la vie professionnelle]. En effet, à partir d'une prise de conscience affinée du monde tel qu'il peut être perçu à travers une grille langagière différente de la sienne propre, l'individu devrait être à même

- d'éviter les jugements de caractère trop ethnocentrique;
- de se situer plus objectivement par rapport aux autres hommes;
- donc d'élargir ses perspectives, tout en les relativisant.

Autrement dit, il n'y a pas rupture dans les objectifs, comme cela avait été le cas entre les méthodologies directe et traditionnelle" (id., p. 13).

Un certain nombre d'articles récents renouvellent d'ailleurs, et ce n'est pas un hasard, la vieille interrogation sur le rôle de l'enseignement des langues vivantes à l'école (voir par ex. ALVAREZ 1979: "Le rôle des langues étrangères dans la formation scolaire", COSTE 1980a: "Pourquoi apprendre des langues étrangères à l'école?", et le dernier numéro de la revue Le Français dans le Monde (n° 179, août-septembre 1983), consacré aux problèmes de la mise en oeuvre de l'approche communicative en milieu scolaire). Même hors de la situation scolaire, la nouvelle analyse systémique des situations d'enseignement /apprentissage met en lumière la présence d'un objectif formatif auquel la M.E., contrairement à la M.A.O. et à la M.A.V., avait toujours tenu à donner une inscription dans la méthodologie elle-même: fondamentalement, on pense maintenant que la composante formative est toujours présente dans tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, même ne visant explicitement que des objectifs pratiques, parce qu'il place l'apprenant dans une situation évolutive où sont mises en jeu sa personnalité, ses idées et sa relation aux autres.

M.E. ET METHODES ACTIVES

Il ne s'agit pas ici de notre part de peser les avantages et les inconvénients d'une méthode par rapport à une autre, ni de distribuer bons points et blâmes, mais de nous situer résolument dans la perspective d'un éclectisme non pas frileux et sceptique vis-à-vis de toute innovation, mais investigateur, constructif et critique. Parmi les conséquences pratiques que l'on peut déjà tirer des nouvelles réflexions et expériences sur l'application des méthodes actives à la D.L.E., nous noterons les points suivants, qui intéressent tout particulièrement la M.E.:

1. Une remise en cause de l'unité didactique: "L'unité didactique au menu est théoriquement appelée à disparaître pour faire place à une organisation plus souple des activités éducatives, tenant compte à la fois du vécu des apprenants et des supports utilisés" (GALISSON 1980, p. 102);

2. Une remise en cause de l'idée de "méthode" (dans le sens de matériel didactique tout préparé, comme le sont les manuels éclectiques), au profit de la notion de "démarche" (DEBYSER 1979). Pour COSTE,

"la diversification croissante des démarches pédagogiques, leur adaptation souhaitée et presque au jour le jour aux mouvements et à la vie de chaque groupe-classe, voire de chaque élève, dans le cadre souple d'objectifs partiels arrêtés en commun et révisables, tout cela s'accomode mal d'une progression préétablie, d'un manuel préfabriqué, d'un matériel didactique planifiant à l'avance toutes les activités scolaires" (1975b, p. 10).

Aussi COSTE prévoit-il et souhaite-t-il

- "une multiplication et une diversification des matériels didactiques fabriqués par les circuits traditionnels ou nouveaux de l'édition imprimée ou audio-visuelle: procédés multimédia, modules pédagogiques légers et interchangeableables, systèmes de self-service, etc." (id.);

- "une utilisation systématique des documents authentiques [littéraires et non-littéraires] qui présentent de la civilisation étrangère une réalité multiforme, plus motivante et plus enrichissante" (id.).

On pensera aussitôt, et avec raison, aux problèmes que ne manquera pas de poser la formation des professeurs dans une telle perspective d'évolution de la D.L.E. La formation des professeurs d'abord dans le sens de leur formation actuelle, de leur état actuel

M.E. ET METHODES ACTIVES

de formation, qui, si l'on veut éviter les erreurs passées, doit être enfin considéré comme un élément essentiel du champ de la didactique à prendre en compte au niveau même de la proposition de nouvelles démarches et l'élaboration de nouveaux matériels.

CHAPITRE 4.3.5.

METHODE ECLECTIQUE ET FORMATION

L'Inspection générale d'espagnol ne cache pas elle-même que la M.E. est une méthode particulièrement exigeante pour le professeur. C'est en effet à lui seul qu'incombe l'entière responsabilité de l'explication des textes, et de leur exploitation linguistique et culturelle.

En ce qui concerne l'explication de texte, on en connaît les difficultés, qui résident en particulier dans le fait qu'il n'existe pas de modèle unique formalisable d'approche du texte littéraire:

"Aucun document ne ressemble tout-à-fait à un autre, ni dans sa forme, ni dans son contenu. Il est unique par définition. Il convient donc, pour chaque image ou pour chaque texte, de choisir une méthode d'approche qui lui soit particulière si l'on veut rendre compte de son intérêt et de son originalité" (LENGUA Y VIDA 3, dossier pédagogique, préface, p. 3).

En ce qui concerne l'exploitation linguistique du texte, nous renvoyons aux chapitres 4.2.3. ("L'enseignement de la langue") et 4.3.2. ("Enseignement et apprentissage linguistiques"): sous le prétexte de conserver à son enseignement la "souplesse" nécessaire, le professeur se retrouve investi de tâches délicates qui devraient incomber d'abord aux concepteurs des manuels éclectiques: planifier la

M.E. ET FORMATION

couverture des programmes lexicaux et grammaticaux officiels à travers l'étude de textes littéraires -par définition non "calibrés"-, tout en repérant et fournissant au jour le jour aux élèves le matériel linguistique qui leur est nécessaire pour les "besoins réels de l'expression personnelle en situation" (CIRC. 1978, p. 39); sélectionner certains éléments parmi le matériel linguistique apporté par les textes littéraires, et organiser leur réemploi dans des activités autres que le commentaire de texte ou de photo (1).

Concernant l'exploitation culturelle, que nous avons étudiée dans la M.E. au chapitre 4.3.3., il revient déjà au professeur de choisir le texte "avec rigueur et discernement" (FERNANDEZ 1976, p. 37); qualités bien nécessaires, effectivement, puisqu'au problème de la représentativité des documents s'ajoute celui de leur adaptation au niveau de connaissance linguistique et culturelle des élèves: ils doivent être à la fois "accessibles et exemplaires" (LOSCOT 1976, p. 35). C'est aussi au professeur de constituer ses "mini-dossiers" de civilisation: "Seul le choix cohérent, fait par le professeur, de documents (trois ou quatre au grand maximum) évoquant ces sujets de civilisation ne fût-ce que de façon allusive, peut être le garant de l'efficacité du travail" (PROG. 1981, p. 47); au professeur aussi de prendre en compte à la fois l'apport indispensable des éléments d'information nécessaires à la compréhension et à l'interprétation du texte, et leur adaptation aux besoins et aux attentes des élèves:

"C'est le professeur qui choisit le texte, avec rigueur et discernement. A cela s'ajoute la nécessaire information qui demande une constante remise à jour. Enfin l'observation très précise du texte choisi, le repérage de ses points essentiels, travail qui ne saurait être fait une fois pour toutes. En effet, les besoins du groupe d'élèves auquel on s'adresse étant notre préoccu-

(1) Programme linguistique pour le second cycle: "C'est au professeur qu'il appartient d'abord de choisir parmi ces données linguistiques celles qu'il juge indispensables pour la communication orale, et celles qui, relevant plutôt de la langue écrite, devront être reconnues dans les textes et figurer dans les travaux écrits des élèves" (PROG. 1981, p. 26).

M.E. ET FORMATION

pation constante, cela entraîne un regard nouveau sur une page que l'on croyait connaître parfaitement" (FERNANDEZ 1976, p. 37).

Il est dès lors évident que "le texte comme document de civilisation exige, plus qu'un autre, des réflexes mentaux et une grande culture" (CAPES 1973, p. 33). Quand on sait qu'en même temps "le professeur ne doit pas prendre l'explication du texte à sa charge" (SDRAP 1979), mais se contenter d'orienter et de guider les élèves, on se demande par quel miracle un professeur moyennement doué peut concilier des exigences aussi diverses et parfois contradictoires. Écoutons à ce sujet l'inspecteur général FOURQUET s'adressant en 1953 aux enseignants de langues vivantes:

"L'enseignement des langues vivantes est singulièrement exigeant. Et ceci n'est pas vrai seulement en ce qui concerne la formation des maîtres: possession parfaite de la langue, connaissance de tous les aspects de la culture du pays correspondant, formation qui, de plus, doit être constamment entretenue.

Cela est plus vrai encore de la discipline de tous les instants que le professeur de langues doit s'imposer pour faire succéder l'application à l'explication, et la construction du pouvoir à celle de la connaissance. Il doit s'effacer devant l'élève, en ne parlant pas lui-même plus qu'il ne faut pour faire parler.

Cet enseignement ne souffre pas la médiocrité. S'il cède à la facilité, l'épreuve directe révèle impitoyablement sa déconfiture. Plus que dans aucune autre discipline, les connaissances non transformées en possession active rentrent dans le néant au bout de peu de temps. Mal fait, il est le pire de tous, le plus lamentable gaspillage de temps: corruptio optimi pessima" (p. 75).

Nous retrouvons ici encore cette exigence conjointe de compétence et de souplesse extrêmes de la part du professeur, exigence à propos de laquelle nous nous sommes demandé déjà si elle ne cachait pas un commode "transfert de responsabilités" des méthodologues et concepteurs de matériels vers les professeurs (1).

Aussi n'est-il pas étonnant -d'autant plus que les procédés d'explication sémantique et le mode de travail en classe (la conver-

(1) Nous avons noté ce transfert à la page 206 pour la M.D., et aux pages 521, 538, 546-547, 565-566 et 587 pour la M.E..

M.E. ET FORMATION

sation) sont communs-, que comme pour la M.D. certains professeurs se plaignent du "coût énergétique" élevé de la pratique de la M.E..

MARTINELLI, professeur agrégé d'anglais, parle en 1959 d'une "consommation d'énergie démesurée" (p. 5), laquelle est d'autant plus difficile à maintenir tout au long de l'année que sa rentabilité ne dépend pas en définitive du professeur, mais de ses élèves:

"Ne faut-il pas chaque heure, recréer, dans le plus parfait état d'abstraction (pas de salle d'anglais, mais des errances de la musique aux sciences, de l'histoire au dessin), une ambiance propice? Cette supercherie, toujours à renouveler, nécessite une compréhension, une indulgence, une complicité de la part des élèves" (id., p. 6).

Aussi la série de questions que (se) pose KNOX nous paraissent-elles particulièrement pertinentes dans le cas de la M.E.:

"Ce que l'on propose comme méthodologie, est-ce accessible aux enseignants moyennement formés? Ce que l'on propose aux apprenants leur est-il accessible compte-tenu de leur âge, de leurs intérêts, de l'endroit où ils sont censés apprendre, de leurs compétences linguistique, intellectuelle, culturelle? Enfin, ce que l'on propose comme matériel, à quoi donne-t-il réellement accès? (1982, p. 20).

L'importance et la multiplicité des rôles attribués au professeur dans la M.E., et l'entière responsabilité qui en dernière instance lui incombe des activités de la classe, nous semblent difficiles à concilier avec des pratiques visant à l'autonomisation de l'apprenant. Le terme de "souplesse" (exigée des professeurs) qu'utilisent souvent les Instructions officielles d'espagnol, nous paraît à cet égard très significatif: comme la baguette qui ne se rompt pas parce qu'elle plie, mais tend constamment vers sa linéarité initiale, ainsi avons-nous parfois l'impression que l'on demande au professeur de "s'adapter" à ses élèves pour éviter les remises en cause des programmes et de la méthodologie imposés par des directives officielles. Comment d'ailleurs pourrait-il en être autrement dans une M.E. qui est en quelque sorte une "méthode officielle", et qui ne peut donc qu'intégrer dans sa doctrine le rôle et le statut institutionnels du professeur?

"A chacun de faire un effort de lucidité pour retenir la méthode la plus efficace compte-tenu de sa propre personnalité et de ses possi-

M.E. ET FORMATION

bilités", demande BASTERRA aux professeurs (1976, p. 45); "Nous récusons toute recette et tout système", déclarent les auteurs de LENGUA Y VIDA 3 (Dossier pédagogique, préface, p. 3): mais cette souplesse affichée au niveau de l'application pratique a pour fonction réelle de permettre une rigidité absolue au niveau des principes. Or nous pensons personnellement qu'il ne peut y avoir de formation continue des enseignants -et en même temps des formateurs, l'une n'allant pas sans l'autre...- que si ces derniers n'esquivent pas la problématique même de la relation entre théorie et pratique en didactique. Ce qui signifie concrètement, par exemple, qu'ils risquent leurs théories et leurs principes dans des propositions méthodologiques précises que les enseignants puissent eux-mêmes évaluer dans leurs classes, ou encore qu'ils affrontent les théories et principes contraires des enseignants (plus ou moins implicites) sur le terrain même de leurs applications pratiques, seul lieu où statut et compétence peuvent ne pas être confondus par un fantasme qui bloque tout processus réellement formatif (1). Qu'on ne voie dans ces remarques critiques nul procès d'intention personnel. Il ne s'agit ici pour nous que de décrire un système, et un système dont les contradictions sont sans doute inévitables, puisqu'il vise à la fois l'épanouissement de l'individu, l'apprentissage des valeurs culturelles et des contraintes sociales.

En outre, les nouvelles approches en D.L.E. tombent elles aus-

(1) Nous proposons en ANNEXE 31 et 32 (pp. 707-710 et pp. 711-714) une illustration de chacune de ces deux démarches. La première est une "fiche autoformatrice" que nous avons publiée dans le Bulletin des professeurs d'espagnol de Côte-d'Ivoire à l'intention des enseignants de cette discipline (PUREN 1983a); la seconde est le compte-rendu d'un stage de formation que nous avons animé pendant l'été 1980 à Dijon à l'intention de professeurs étrangers de français langue étrangère (PUREN 1981a). En reproduisant ces documents dans le présent travail, nous n'avons pas la prétention de donner des modèles d'actions formatives, mais d'illustrer concrètement une certaine approche de la formation, en courant ici aussi ce risque d'être critiqué et contredit qui fait partie intégrante de la démarche elle-même.

M.E. ET FORMATION

si sous le coup du même reproche: elles aussi exigent un investissement individuel exagéré et constant de la part du professeur, ainsi qu'une volonté et une capacité de renouvellement et de remise en cause personnelle permanente. Le fonctionnalisme est, selon GALISSON qui s'en fait pourtant le propagateur, "une approche qui n'en est qu'au stade expérimental et qui manque de réalisme parce qu'elle n'est pas applicable à grande échelle" (1980, p. 118); les enseignants en effet y sont investis du rôle de chercheurs:

"Ne doivent-ils pas être -pour le moins!- psycho-socio-linguistes distingués, fins psychologues, animateurs de groupe avisés, documentalistes convenables et, bien sûr, avoir des lumières dans des disciplines aussi utiles que la sociologie, la sémiologie, les sciences de l'éducation... J'en passe, mais la mesure est déjà pleine pour l'enseignant le mieux intentionné du monde!" (id.).

Et GALISSON remarque fort justement que "l'une des principales raisons du succès des méthodes audio-visuelles semble tenir au faible investissement qu'elles requièrent de ceux qui les pratiquent" (id., p. 6). VERDELHAN a souligné pour sa part le problème que pose la formation à l'enseignement de la "compétence de communication":

"La compétence de communication donnée comme objectif à la pédagogie du français langue étrangère est un comportement de l'individu qui s'adapte aux conditions de la situation de communication. On chercherait ainsi à apprendre à remercier, saluer, refuser, etc., en fonction des variables de la situation auxquelles il faudra ajuster le discours. N'est-ce pas donner aux apprenants un objectif qui relève de la psychologie, de la morale, de la religion, de la psychanalyse, de la politique, bref de l'ensemble de l'éducation culturelle, morale et sociale? Est-ce du ressort de la classe de langue d'apprendre aux individus à se comporter efficacement et avec justesse, notamment par des échanges verbaux appropriés, dans les diverses situations où ils pourront se trouver? Si la réponse est oui, alors il faut voir dans l'enseignant de français un maître à penser, sinon à vivre: cela ne va pas faciliter sa formation" (1982, p. 115) (1)

Un système de formation n'est crédible que s'il adapte

(1) Voir aussi sur ce même sujet BESSE 1980a, en particulier le chapitre intitulé "L'approche fonctionnelle et la formation des maîtres" (pp. 131-133).

M. E. ET FORMATION

ses objectifs et ses méthodes aux volontés, capacités et possibilités d'investissement de la majorité des professeurs, et n'intervient que sur les aspects de l'acte formatif pour lesquels il est capable de programmer des actions formatrices concrètes susceptibles d'être discutées et évaluées. Il n'est pas tolérable, et nous pesons nos mots, que des formateurs proposent publiquement comme modèles certains professeurs présentés comme des "maîtres de talent, animés de l'amour de l'enseignement et de leurs élèves" (1). Il n'est pas tolérable non plus qu'aux concours de recrutement, l'explication de textes, devenue "l'épreuve de vérité entre toutes" (CAPES 1977, p. 63), soit utilisée par les membres des jurys pour évaluer en quelques minutes non seulement la qualité de l'expression, la culture, la sensibilité littéraire et la rigueur du candidat, mais même son "bon sens" (CAPES 1972, p. 50), son "objectivité" (id., p. 46), son "haut degré d'acuité intellectuelle allié à la plus grande humilité" (CAPES 1974, p. 41), sa "sincérité" et son "authenticité" (CAPES 1977, p. 63), et jusqu'à son "honnêteté intellectuelle" (CAPES 1974, p. 45), tout cela sur une épreuve à ce point superficielle qu'elle en est surréaliste, où le candidat, parlant seul devant un jury d'hispanistes distingués, est censé faire preuve de ses capacités à faire parler des élèves sur un texte tout en le leur expliquant. Nous sommes là en plein fantôme inquisitorial, en plein délire de pouvoir.

Mais il serait inutilement trop long de faire ici le tour des insuffisances et des aberrations que présente la formation des professeurs d'espagnol en France, et qui sont en partie partagées par les autres disciplines, comme le souligne le récent rapport de la commission présidée par A. de Peretti sur "la formation des personnels de l'Education nationale" (PERETTI 1982a). Sur le plan technique, cet-

(1) DARMANGEAT (1976c, p. 42), présentant les professeurs invités à participer à la table-ronde sur le thème "Théâtre et cinéma au service de l'enseignement de l'espagnol" (CRDP ORLEANS 1976c).

M. E. ET FORMATION

te formation des professeurs d'espagnol souffre essentiellement d'un manque total de va-et-vient entre la théorie -réduite aux contenus d'enseignement et transmise dans les Universités- et la pratique -la- quelle, donnée isolément sous forme d'observations de classe et de conseils de "professeurs chevronnés", tend à se réduire à l'acquisition de "ficelles". Non que nous méprisions ces "ficelles"; nous partageons entièrement l'opinion de BESSE lorsqu'il écrit:

"On reproche souvent aux professeurs qui enseignent la langue de demander des "recettes" à leurs formateurs. Mais ce sont les "recettes" dites pédagogiques qui constituent non seulement l'ossature mais également une grande partie de la chair de la classe.

Il faudrait, nous semble-t-il, finir par admettre que dans une technique de classe quelconque il y a, implicitement, beaucoup plus d'options théoriques que dans les discours qui leur servent de fondement ou de justification" (1980a, p. 115).

Ce que nous critiquons ici, ce ne sont pas les "recettes" ou les "ficelles" en tant que telles, mais l'impossibilité dans laquelle on place le professeur stagiaire de les théoriser et éventuellement de les remettre en question. Ce ne sont pas les quelques "conférences pédagogiques" données pendant l'année de stage -et qui se limitent généralement à l'exposition par un inspecteur de la méthode officielle-, qui peuvent pallier à cette absence totale de véritable réflexion méthodologique, qui ne peut naître que d'une démarche simultanée de pratique des théories et de théorisation des pratiques.

D'autres critiques essentielles seraient encore à faire, concernant en particulier la nature centraliste et la tendance autoritaire et conservatrice du système de l'Inspection générale. Le cas de la série d'émissions intitulée "Les professeurs d'espagnol ont la parole" est assez significatif pour qu'on le cite à titre d'illustration. On peut affirmer sans crainte d'être contredit que ce titre, pour renvoyer à l'Inspection générale d'espagnol l'une des critiques qu'elle se permet d'adresser à certains candidats à l'oral du C.A.P.E.S., est à la limite de l'"honnêteté intellectuelle", tous les professeurs invités ayant été triés sur le volet sur des critères faciles à découvrir. Au moins cinq d'entre eux (Jeantieu-Billard, Larose, Canadell, Loustau et Loscot) apparaissent dans la liste des jurys de C.A.P.E.S. entre 1972 et 1975. Heureux collègues, mais sans doute fort peu repré-

M.E. ET FORMATION

sentatifs de la masse des professeurs et des problèmes qu'elle rencontre et qu'elle se pose, qui se renvoient gentiment la balle dans leur défense et illustration de la doctrine officielle sous l'oeil bienveillant mais néanmoins vigilant de l'inspecteur de service ("Bref... D'ailleurs... En effet..." -C.R.D.P. ORLEANS 1976b-), et parlent d'autorité ("Sont à bannir..." -HERVE 1976, p. 36-; "Tout écrit doit..." -SEBAN 1976, p. 36-, etc.) (1). L'autorité de l'Inspection générale est à ce point intériorisée en effet que ceux qu'elle laisse s'exprimer ont le sentiment de la partager. Bel exemple que celui de ce P.E.G.C. qui commence tout juste sa carrière de professeur d'espagnol et avoue d'ailleurs lui-même être encore "en pleine période d'apprentissage et de réflexion sur [sa] pratique enseignante" (MUNOZ 1981, p. 62), et commence ses phrases par des "Il me semble très important que..." (id., p. 63), "il est certain que..." (id., p. 65), "de toute évidence, on perdrait du temps..." (id., p. 66), et même par un splendide "l'expérience montre que..." (id., p. 67)! Cette intériorisation ne date pas d'aujourd'hui, et nous la retrouvons par exemple dans cette observation de BEYES, pour qui l'innovation trouve ses limites naturelles dans l'orthodoxie officielle:

"La confrontation, en réunions professionnelles, de méthodes et procédés propres à l'enseignement des langues vivantes, peuvent être fécondes et rénovatrices. Les réunions parisiennes ont l'avantage, sur celles de province, de profiter de la présence d'inspecteurs généraux qui peuvent indiquer si les conclusions adoptées sont conformes à la doctrine officielle" (1949, p. 12).

Lorsque les professeurs d'espagnol ont vraiment la parole, comme dans COURTILLON S. (1977a et b), c'est un tout autre langage qui est tenu: critique de la place trop importante accordée aux textes, de la vision de l'Espagne donnée par les manuels, de la rigidité de la méthode officielle, des morceaux choisis isolés de tout thème, et

(1) Réserves faites sur la table-ronde animée par REBERSAT, pour les raisons que nous avons évoquées à la page 605, note 1.

M.E. ET FORMATION

du recours systématique au bénévolat (1).

Ce que nous critiquons ici, ce n'est pas le principe de l'inspection en tant que contrôle institutionnel de la qualité et du contenu du travail effectué par l'enseignant, mais la confusion, dans le système actuel, de tâches qui devraient être soigneusement séparées: définition des grandes orientations didactiques et des programmes; élaboration des matériels didactiques; formation initiale; définition des examens pédagogiques et évaluation de la formation initiale; formation continue; contrôle institutionnel des enseignants en poste. Pour donner un exemple des effets néfastes de cette confusion, nous dirons que le souci d'un minimum d'homogénéité dans les pratiques et la prudence vis-à-vis d'innovations dont on ignore encore les possibilités et les résultats d'une application à grande échelle, légitimes chez l'inspecteur en tant que chargé des intérêts de l'Institution éducative, le poussent naturellement au conservatisme dans sa fonction supplémentaire de responsable de la formation initiale et continue. Nous approuvons donc sans réserve la Commission Péretti lorsqu'elle estime qu'"aucun groupe professionnel et aucune institution quelle qu'elle soit ne doit avoir une mainmise totale sur toutes les dimensions de la formation" (PERETTI 1982a, p. 123), et que "il importe que le réseau de formation soit autonome par rapport aux instances hiérarchiques de décision (recteurs, inspecteurs d'académie) ou d'inspection" (id., p. 95). PERETTI précisera quelque temps plus tard dans une interview: "Je n'exclus pas l'inspection, mais il fallait rompre avec son monopole. La formation n'appartient pas à quelques uns, elle appartient d'abord aux gens en formation et à ceux qui les aident" (1982b, p. 162).

(1) "Les participants à la table-ronde [au C.R.D.P. de Dijon le 05/01/1977] sont très inquiets qu'on leur présente comme allant de soi un certain nombre de comportements. Les professeurs participant à l'émission ["Théâtre et cinéma au service de l'enseignement de l'espagnol", qui constituait le thème de réflexion des professeurs de Dijon] ont été perçus par eux comme sincères mais aussi comme instruments inconscients d'une politique qui vise à alourdir la tâche de l'enseignant au moindre coût" (COURTILLON S. 1977a, p. 3).

M.E. ET FORMATION

Parmi les multiples propositions concrètes de cette Commission, nous retiendrons ici, parce qu'intéressant tout particulièrement notre propos, celles qui s'inscrivent dans le cadre d'un effort de mise en relation de la théorie et de la pratique en formation:

1. Liaison entre la formation professionnelle et la recherche: intervention de l'Université au niveau de la formation professionnelle, non seulement sur les contenus mais aussi sur la pédagogie et la didactique de la spécialité: "Il faut que la formation académique et la formation professionnelle soient nouées rapidement. Et c'est précisément lorsqu'il faut s'adapter à des jeunes sans rejeter ce qui a été bon pour soi que le conseil méthodologique est capital" (PERETTI 1982a, p. 163);

2. Prise en charge par les enseignants eux-mêmes de l'innovation pédagogique: "Les enseignants doivent perdre leurs habitudes d'exécutants" (id., p. 280); il faut "faire prendre conscience aux enseignants de la formidable capacité de créativité et leur permettre de l'exercer" (id.); "L'innovation pédagogique ne se diffuse pas de haut en bas" (id.).

Il faut souhaiter, pour l'enseignement de l'espagnol et des autres langues vivantes en France, que ces propositions de la Commission Péretti soient suivies d'applications, même partielles et limitées. Elles constituent à notre avis les nécessaires conditions préalables à un véritable renouvellement de la M.E.

CONCLUSION

On aura depuis longtemps compris, au terme de cette longue -trop longue sans doute- étude de la M.E. en général et de la M.E. d'espagnol en particulier, que cette méthode constitue à nos yeux l'indispensable point de référence de toute recherche actuelle sur la D.L.E. en France. La M.E. n'est pas la méthode de l'Inspection générale; historiquement, elle est la résultante, lentement élaborée au cours des décennies, de l'ensemble des facteurs intervenant dans la situation d'enseignement/apprentissage scolaire: l'Université, avec sa conception de la formation; l'Institution éducative, avec ses objectifs et ses propres contraintes; le public scolaire, avec ses caractéristiques psychologiques, ses goûts, ses attentes et ses conditions de travail; la recherche en didactique des langues, jouissant de sa propre autonomie relative; les professeurs enfin, pragmatiques par métier et par situation, placés qu'ils sont au confluent d'influences et d'exigences diverses et parfois contradictoires.

Il serait temps que la recherche française en D.L.E., qui commence enfin à se (re)pencher sur l'enseignement des langues vivantes en situation scolaire, cesse d'ignorer la méthode qu'utilisent la majorité des professeurs de l'enseignement secondaire, et qui est de

LA M.E. - CONCLUSION

toutes manières la seule disponible pour le second cycle. A l'heure où elle proclame la nécessité d'une approche systémique de l'enseignement des langues, il serait temps qu'elle place au centre de son champ d'analyse la seule méthode qui ait été élaborée et ait évolué en symbiose permanente avec l'Institution éducative. Si cette méthode est "éclectique", c'est précisément parce qu'elle a tenté de prendre en compte la diversité des facteurs de la situation d'enseignement/apprentissage en milieu scolaire (1), à commencer par le triple objectif -linguistique, culturel et formatif- que fixe l'Institution scolaire à cet enseignement. Par ce fait même, c'est dans la méthode éclectique que s'investissent toutes les inerties et les résistances à l'innovation. Mais c'est précisément pour cette raison, pensons-nous, que le changement se fera avec elle ou ne se fera pas. L'histoire de la didactique des langues est jalonnée de révolutions successives (la révolution directe, audio-orale, audio-visuelle, maintenant "communicative" ou "fonctionnelle", sans parler des révoltes plus ou moins localisées et éphémères peut-être, suggestopédique, psychodramaturgique et autres...) préparées puis prêchées par une élite consciente et agissante (pédagogues, linguistes, didacticiens, formateurs) qui demande chaque fois aux praticiens de se remettre radicalement en cause en faisant table rase de tout leur passé. A cette notion d'un progrès par ruptures totales et décisives provoquées de l'extérieur, il est temps de substituer celle d'une adaptation évolutive tenant compte en permanence de la totalité des facteurs et des acteurs de la situation d'enseignement/apprentissage. La recherche didactique est l'un de ces facteurs, et son rôle reste essentiel, bien qu'il soit

(1) Il est plaisant de voir certains didacticiens présenter l'éclectisme comme la dernière mode aux U.S.A., et prophétiser sa fin prochaine: "En matière d'éducation, l'éclectisme a beau avoir une longue histoire, on ne peut qu'un temps s'en faire une bannière" (COSTE 1980a, p. 29). Et pourquoi donc la réflexion critique et la volonté de changement seraient-elles impossibles sans "bannière"? En matière d'éducation, objet d'étude et champ d'application de sciences humaines en perpétuelle mutation, lieu d'investissements et d'intérêts divergents, processus par définition "ouvert", jamais achevé et toujours à reprendre, comment peut-on ne pas être éclectique?

LA M.E. - CONCLUSION

à redéfinir. Il s'agirait maintenant pour elle:

1. de décrire et d'analyser le champ de la didactique tel qu'il existe et fonctionne actuellement dans l'enseignement scolaire français (voir le schéma que nous en proposons en introduction générale, p. 13). Avant même d'imaginer ce que devrait être la formation permanente des professeurs de langues, devraient être apportées des réponses précises à des questions telles que: quels sont les matériels effectivement utilisés par les professeurs? comment les utilisent-ils? quels sont leurs objectifs, et en quoi pensent-ils que leurs pratiques y sont adaptées? quels sont leurs principes pédagogiques et méthodologiques explicites et implicites? Comment se représentent-ils le rapport entre leur formation initiale et leurs pratiques? etc. La tâche prioritaire actuellement n'est plus de proposer de nouvelles pratiques, mais d'abord de décrire et de comprendre les pratiques actuelles sans aucun a priori, et de les évaluer scientifiquement.

2. de proposer aux praticiens des opérations ponctuelles au niveau des éléments différents de ce champ, de façon à le dynamiser: une méthodologie se dogmatise, des pratiques se figent lorsqu'elles ont coupé leurs relations avec les autres éléments du champ. On peut ainsi leur présenter des pratiques (enregistrements vidéo), des matériels, des techniques pédagogiques et des outils d'évaluation différents de ceux qu'ils utilisent, des théories de référence différentes de celles qui sont les leurs, des méthodes utilisées en fonction d'objectifs différents et de situations d'enseignement différentes de ceux qui sont les leurs. A charge pour chacun d'expérimenter en classe et éventuellement d'intégrer à sa pratique ce qui lui a convenu (et à ses élèves...) et lui a paru efficace. Cette procédure d'autoformation assistée est bien connue des psychopédagogues. PALMADE par exemple conclut ainsi son ouvrage sur Les méthodes en pédagogie (1976): "La "méthode" de l'éducateur est donc de chercher et de réfléchir à partir d'expériences concrètes effectuées dans un certain sens" (p. 125).

3. d'aider les praticiens à prendre conscience de leurs propres

LA M.E. - CONCLUSION

pratiques et ce qui les fonde, et à devenir capables de réaliser eux-mêmes des interventions évolutives au niveau de ces pratiques. C'est la méthodologie qui constitue par définition le lieu de cette prise de conscience et de cette prise de pouvoir: s'il est utopique de vouloir transformer chaque professeur en "didacticien", c'est-à-dire en chercheur ayant une vision d'ensemble du champ de la didactique, l'ambition du formateur doit être d'en faire un "méthodologue", c'est-à-dire quelqu'un qui soit capable de recul autant vis-à-vis de sa pratique en s'appuyant sur ses connaissances en didactique, que vis-à-vis de ses connaissances en didactique en s'appuyant sur son expérience pratique. Situation inconfortable et instable, nous le reconnaissons, mais c'est la seule où l'innovation puisse non pas être subie et ressentie comme une menace de dérangement et de déstabilisation personnelle, mais provoquée et recherchée comme un espoir de solution et une possibilité de satisfactions professionnelles.

Et aujourd'hui en France nous pensons que c'est la méthode éclectique qui constitue, pour les professeurs d'espagnol tout au moins, le seul lieu possible de cette prise de conscience et de cette prise de pouvoir.

CONCLUSION GENERALE

GALISSON conclut une étude comparative entre la méthode structuraliste et la méthode fonctionnelle par les remarques suivantes:

"Le changement se nourrit autant de transitions que de ruptures. /.../ La D.G.L.E. [Didactique Générale des Langues Etrangères] est moins changeante et inventive qu'il y paraît à première vue:

-D'abord parce que chaque méthodologie réputée nouvelle est plus souvent une réponse "pas forcément nouvelle" à un problème nouveau, qu'une réponse "vraiment nouvelle" à un problème ancien.

-Ensuite parce que chaque essai d'application à d'autres publics ou d'autres problèmes que ceux prévus à l'origine entraîne l'appauvrissement inéluctable de la méthode nouvelle, par croisement avec l'ancienne (... vouée pour la circonstance au rôle d'amortisseur contre les innovations trop brutales!) (1980, p. 135).

Ce genre de constatations revient actuellement de plus en plus souvent sous la plume des didacticiens. Celle de BESSE, par exemple, citant Bloomfield (Language, 1ère ed. 1933):

"Les méthodes diffèrent beaucoup dans leur présentation théorique et beaucoup moins dans la pratique réelle de la classe. Le résultat ne dépend que très peu des fondements théoriques de la présentation mais beaucoup des conditions d'enseignement et de la compétence du professeur" (1980a, p. 114).

Ou encore celle de COSTE, toujours en cette même année 1980:

CONCLUSION GENERALE

"Il faudra un jour se demander pourquoi, en France, le surgissement du "fonctionnel" et du "communicatif" a été vécu et présenté en termes de rupture radicale et polémique avec ce qui le précédait dans le champ didactique, alors que les continuités et les compatibilités sont tout aussi frappantes que bien des prétendus bouleversements" (1980a, note 1, p. 43).

La didactique, comme toute réflexion sur l'action humaine, participe au mouvement général des idées. La remise en cause actuelle de la notion de "progrès linéaire et indéfini" en D.L.E. a de toute évidence quelque chose à voir avec la remise en question d'une certaine conception optimiste et volontariste de l'histoire humaine qui dominait le débat des idées en Occident jusqu'à présent: l'éclectisme en didactique est à replacer, pensons-nous, dans le cadre de l'actuelle "crise des idéologies"...

Cette conscience des déterminismes qui pèsent sur notre vie intellectuelle ne justifie pour autant ni le scepticisme ni la passivité. Le doute, dit le philosophe Karl Jaspers, constitue l'espace même de la liberté: l'échec du structuralisme met fin au terrorisme scientifique en D.L.E., et formateurs et concepteurs se retrouvent providentiellement dans la même situation que les professeurs, non plus appliquant des certitudes mais développant des hypothèses que la pratique doit confirmer ou infirmer. "La catastrophe est totale./.../ Ce qui manque le plus, c'est la connaissance claire et distincte des structures de la langue", se désole ZEMB (1966, p. 12) à propos de l'enseignement des langues; bienheureuse ignorance, et bienheureuse catastrophe, qui permettent aux praticiens -et aux élèves- de préserver encore une petite marge de liberté face à ceux qui ne manquent pas d'utiliser la science pour renforcer leur pouvoir, qui permettent aussi à la pensée didactique de relativiser la spécificité de l'enseignement des langues et de le recentrer sur la pédagogie générale, l'Institution éducative et la société dans son ensemble, qui permettent enfin à la didactique d'enterrer ce maximalisme pédagogique qui a fait des ravages en D.L.E. depuis la M.D. en fixant la compétence du natif non seulement comme modèle, mais aussi comme objectif de l'enseignement. "Objectif /.../ irréaliste, pédagogiquement absurde, idéologiquement suspect"

CONCLUSION GENERALE

estime ALVAREZ (1979, p. 51), qui note à la suite fort justement, à propos des derniers développements de la recherche en D.L.E.:

"La simple introduction mécanique de l'approche fonctionnelle, en contexte scolaire, ne nous semble pas non plus la bonne solution, notamment dans la mesure où celle-ci a souvent été développée pour des publics ayant besoin, pour leur situation professionnelle ou socio-économique, d'acquérir une certaine compétence en L2 [langue étrangère]. Le problème de l'école se résume en entier dans la constatation simple et évidente que l'enfant n'a aucun besoin de communiquer dans une langue étrangère. On pourra faire miroiter pour lui les voyages de l'avenir; mais cela reste pour lui une vision d'adulte" (id., note 4, p. 53).

L'opposition entre objectif pratique et objectif formatif n'est-il pas en définitive une "vision d'adulte"? Si tel était le cas, la meilleure méthode d'enseignement des langues vivantes en milieu scolaire serait, à l'image de cette "pédagogie négative" que souhaitait Rousseau, une méthode qui ne présumerait pas des besoins futurs ni même des besoins présents des élèves et laisserait un espace suffisant où puissent "jouer" leurs intérêts et leurs investissements. La méthode qu'appelait en 1911 MARCHAND L. de ses vœux, cette méthode

"qui parte des faits de l'expérience pédagogique, psychologique et philologique, s'inspire de toutes les ressources de la science, utilise les derniers perfectionnements de la technique moderne et qui, tout en cultivant l'esprit des élèves, les conduise avec un minimum d'efforts à un maximum de résultats" (p. 21),

cette méthode n'est toujours pas apparue. Depuis, au risque -allègrement assumé- de retarder encore le grand soir de son avènement, nous avons poussé plus loin encore l'exigence pragmatique, et rêvons non plus d'une méthode idéale mais d'une pluralité de démarches et de matériels dans laquelle tous les acteurs du processus éducatif, élèves, professeurs, formateurs, didacticiens, Institution éducative, inscrieraient leurs connaissances, leurs désirs, leurs exigences, ...et leurs contradictions. La méthodologie ne serait plus ainsi un champ clos de rivalités et un enjeu de pouvoir, mais un espace de négociation permanente. Il faut tirer les leçons de l'aventure audio-orale et audio-visuelle pendant laquelle linguistes et formateurs ont prétendu régenter praticiens et élèves au nom de certitudes "scientifiques" qui se sont écroulées depuis, et démasquer les collusions entre

CONCLUSION GENERALE

science et pouvoir. Espace de confrontation entre la théorie et la pratique, la méthodologie permet de rejeter tout autant les terrorismes théoriques -qu'ils soient linguistiques, sociologiques, psychologiques, et même pédagogiques- que l'impérialisme pratique -"l'idéologie du professeur chevronné"-.

L'ampleur même du champ de la didactique des langues étrangères l'ouvre à la participation entière à l'aventure intellectuelle de notre temps. Aussi est-ce à un philosophe que nous laisserons le dernier mot, qui nous semble résumer assez bien l'optique dans laquelle nous avons rédigé ce travail:

"Ce n'est plus simplement la situation objectivement mensongère d'une science et d'un pouvoir de classe dominante qui fait problème, c'est la dérision de toute science et de tout pouvoir. Une ère de l'ironie s'annonce. Les appareils sont encore à craindre, et la lutte convaincue doit demeurer; mais commence à se faire jour le sentiment que le pouvoir qui fera vaciller les "establishement" est la dénonciation de leur fragilité et de leur pantomime. La contestation se colore de la lucidité rieuse: nous ne marchons plus. Non que nous soyons démobilisés et sceptiques sur les contestations à porter, mais nous avons généralisé notre soupçon jusqu'à notre propre camp. Ce n'est pas au nom des causes, pourtant reconnues justes, qu'on nous fera accepter l'autoritarisme compétent et éclairé. Nous savons ce que valent les experts et leurs expertises. En humanité, personne n'est expert. Nous devenons, calmement, imperméables aux discours qui se prennent au sérieux et, modestement, devenons plus créateurs. La critique des ambitions grotesques de la science et de la conscience passe désormais partout. Cela devient, peut-être, la grande subversion".

Henri-Jacques STIKER:
Culture brisée, culture à naître
(1979, pp. 117-118)

A N N E X E S

PROGRAMME LEXICAL DES CLASSES DE 6^e ET 5^e
fixé par les Instructions officielles du 07/06/1902

CLASSE DE SIXIEME

L'Enfant à l'école:

Ce dont l'élève se sert en classe;
Ses relations avec les personnes qui l'entourent;
Principaux actes scolaires (j'écris, je lis, etc.).
Mouvements dans la classe; les parties de la classe.
Maniement des objets scolaires.
La récréation. Les jeux.

Les Nombres (cardinaux et ordinaux)

Calculs élémentaires. Poids et mesures.

Le Temps et la Température:

La division du temps. L'âge.
Le chaud et le froid. Les saisons (notions très sommaires).

Le Corps humain et les besoins corporels:

La nourriture; le vêtement.
Opérations des sens.
Santé et maladie.

La Maison et la famille:

Parties de la maison; différentes pièces; meubles et ustensiles.
Les membres de la famille; leurs occupations; scènes familiales.

CLASSE DE CINQUIEME

La Campagne:

Les aspects de la campagne;
Phénomènes atmosphériques; les saisons;
Les plantes et les animaux.

Les occupations de la campagne;

Le cultivateur; le vigneron; le jardinier; le bûcheron.
La maison rustique; principales parties.
Les animaux domestiques, ce qu'ils font, les services qu'ils nous rendent;

Les instruments de culture.

Les plaisirs de la campagne;

La chasse et la pêche;
La promenade, les différents moyens de locomotion;
Les fêtes et les distractions.

La Ville

La rue (les véhicules), la gare, la poste, l'hôtel, le théâtre, le musée, la bibliothèque, les grands magasins, la boutique, le marché.

Les principaux métiers.

La Nature:

La mer, la rivière, la montagne, la plaine, la forêt, le ciel.

Notions très sommaires sur la géographie du pays dont on apprend la langue.

PROG. 1902, pp. 783-784

LECCIÓN OCHENTA Y TRES



El viaje por tierra : la estación

— « Mamá, dáte prisa — grita Fernando — que sale el *rápido* á las siete en punto y ya son las seis y pico : vamos á *perder el tren*. »

Acaban de empezar las benditas vacaciones y hoy mismo Fernando *sale de viaje* con sus padres. Ayer, desde las nueve de la mañana, anduvo (andar) con su mamá por la ciudad, haciendo las últimas compras ; luego se pasaron la tarde, amontonando vestidos de mujer en el *mundo*, de *tapa tumbada*, doblando trajes de hombre en el *baül* y poniendo en la *maleta* y en el *saco de noche* la *ropa de repuesto* necesaria durante el *trayecto*.

— « Pierde cuidado, hijo — contesta la madre — *no se nos escapará* el tren. Mira, ya viene el ómnibus á buscarnos. Bajemos todos ; el mozo se encargará del *equipaje* ; pero tú, niño, llévate la *sombrerera*. »

Subieron al coche que unos minutos después paró, y toda la familia, apeándose, entró en la *estación del ferrocarril*.

Se dirigió el padre hacia el despacho (ó taquilla) donde se *expenden* los billetes. « Burgos, segunda clase, tres (billetes) *de ida sólo*. » — dijo al empleado, al mismo tiempo que le *abonaba* el *importe* exigido. En seguida después se fué á *facturar* el equipaje, que un *factor* traía en una *carretilla*. Se lo pesaron y — por no señalar la *báscula* el menor *exceso de peso* — le entregaron *gratis* un talón que se guardó en el bolsillo.

Mientras tanto, Fernando se había empeñado en que su madre anduviese con él por la vasta sala, mirando los grabados é *itinerarios* colgados de la pared,

hojeando la *guía* (de ferrocarriles) ó leyendo el tan repetido cartelito : « ¡ Cuidado con los *rateros!* » — « ¿ Es verdad que hay tantos *ladrones*, *mamaíta?* » — « Sí, que los hay y muy diestros en *hurtar las bolsas y carteras*. ¡ Mucho ojo! »

Facturado el equipaje, nuestros tres viajeros atravesaron las *salas de espera*, no sin que un empleado les agujerease los billetes, y salieron al *andén* á esperar la llegada del tren. Aprovechando el tiempo, el padre enseñó á su hijo las diferentes partes de la estación : las *oficinas directivas*, los *depósitos de mercancías*, la *oficina de consignaciones*, la *lamparera* (ó *lampisteria*) ; le explicó por qué los *rieles* (ó *carriles*) descansan en *traviesas* de madera ; para qué sirven las *placas giratorias*, los *apartaderos* (con que se evitan los *choques*), las *arcas de agua*, las *señales*, las *agujas* ; é insistió en el importantísimo papel que desempeñan los *guardaseñales*, los *guardaagujas* y hasta los *guardabarreras*.

Anduvieron así charlaudo, hasta que *entrase en agujas* el tren.

ADVERTENCIA

ANDAR, *pretér. perf. de indic.* : anduve — iste — o — imos —
isteis — ieron ;

de donde los *impfos de subjuntivo* : { anduviese — iese — iese ...
anduviera — iera — iera ...

[Recuérdese : *tuve*, de tener ; *estuve*, de estar (Véase *Pinitos*, p. 191.)]

EJERCICIOS

- 1º ¿Cuáles son las diversas ocasiones que nos llevan á la estación del ferrocarril? — ¿Qué salas y despachos principales tiene una estación? — ¿Para qué sirven? — ¿Qué debe hacer el viajero para sacar un billete y facturar su equipaje? — ¿Qué se ve en el andén en el momento de llegar el tren? — ¿Para qué sirven las placas giratorias, los apartaderos, las agujas y las señales?
- 2º Describa V., en la forma que quiera, el aspecto que ofrece la estación del ferrocarril el día en que salen de vacaciones los alumnos. — Concluya V. diciendo

cuál es la utilidad de los viajes para la juventud.

- 3º Presentar en un cuadro sintético todas las formas irregulares de los verbos : *dar*, *estar* y *andar*.

- 4º Hágase una frase con cada uno de los siguientes verbos, empleados en 2º pers. de sing. de imperativo :

Hacer — decir — poner — salir — ir —
saber — oír — venir — tener.

- 5º Déuse sucesivamente las órdenes anteriores en 3ª p. de sing. y en 1ª, 2ª, y 3ª p. de plural.

ANDANDO, éd. 1932,
pp. 186-187.

En la estación de Hamburgo

◆ Los cuatro amigos formaban un islote en el andén de la estación Central. No muy lejos de otro grupo de españoles, más *nutrido*. En el centro de éste estaban los que volvían a España, junto a sus maletas y paquetes. Y a su alrededor se movían y hablaban los que habían acudido a despedirlos. Los viajeros alemanes pasaban por su lado sin detenerse. Mientras los españoles se agitaban sin cesar, los alemanes tomaban o dejaban los trenes con aire solemne, silenciosamente, sin correr.

◆ De entre los españoles, los que se iban aparecían excitadísimos, *inquietos*, contestando con bromas y chistes al *tiroteo* de preguntas, recomendaciones y encargos de toda clase.

– A ver si pasas por mi casa. Dices que sí, pero luego...

– No te olvides de cargar todo el tabaco que puedas cuando vuelvas.

Sobre todo, trae "Celtas" largos.

– Os prometo beberme un vaso de vino tinto por cada uno de vosotros en cuanto ponga el pie en Zaragoza...

– Tú, todo derecho en el tren, hasta que llegues a España. Que no se te ocurra bajar en ninguna estación del camino, por si pierdes el asiento.

– Manda turrones, tú.

– Y un *poquejo* de sol, que estamos *pajizos*.

– Dale recuerdos a la Cibeles de mi parte...

◆ En el grupo de Ramón, decía Eduardo:

– Cuando vea el sol, me va a parecer mentira.

– Después de la familia –murmuró Lucio–, es lo que más se echa de menos aquí.

◆ Por los altavoces se advertían a los viajeros las llegadas y salidas de los trenes, pero aquellas palabras ininteligibles formaban un son monótono que los españoles oían como si fuera el rumor del mar o de la lluvia.

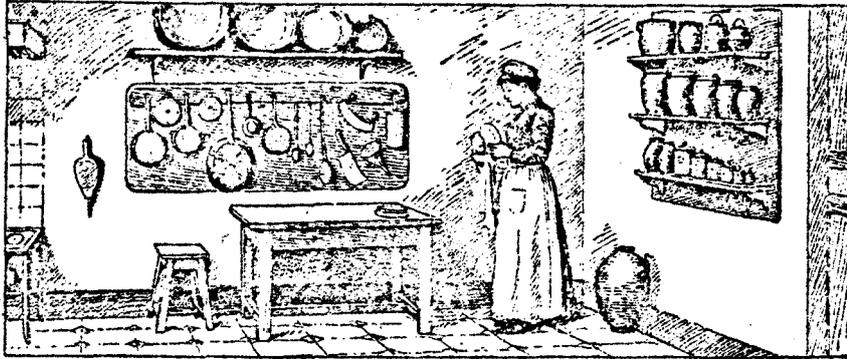
Eduardo abrazó uno a uno a sus amigos.

– ¡Suerte! –le deseó Antonio.

– Escribe, aunque no sea más que cuatro letras, para que sepamos cómo te va –le dijo Ramón.

Angel M^a de LERA, *Hemos perdido el sol*.

LECCIÓN CINCUENTA Y SEIS



El ajuar de cocina

En una cocina hay **muchos** utensilios de barro ó de metal.

Los de barro, que son de uso más corriente, se designan con el término general de *cacharros* y los venden los *cacharros* en las *cacharrerías*.

Además de las cazuelas, los más usados son :

- a) la *olla*, con dos *asas*, y el *puchero*, de la misma forma, pero más pequeño;
- b) los *tarros* y *orzas*, anchos de boca y vidriados, para *grasas* y *conservas* ;
- c) los *cántaros*, de *panza* redondeada y boca estrecha, para el agua ;
- d) los *botes*, de **poca** *capacidad*, donde se colocan *especias*, *sal*, etc...

Los utensilios de metal forman la *batería* (ó el *ajuar*) de cocina, y cuelgan de **muchas** *escarpas* clavadas en la *espetera*. Los más conocidos son :

- a) la *sartén*, que tiene largo mango y se emplea para *freir* la carne ;
- b) el *colador*, que, con sus **muchos** agujeros, sirve para *colar* el *caldo* : en casa, la cocinera *cuela* el *caldo* con un colador de *tela metálica* ;
- c) la *espumadera*, *agujereada* también, para quitar la *espuma* del *caldo* ;
- d) el *cacillo*, con que la cocinera *prueba* (probar) **muchas** veces la *sopa* ;
- e) la *cuchilla*, de hoja ancha, que rompe fácilmente los huesos de la carne ;

- f) la *tajadera* (ó *media luna*), que se usa para *picar* la carne (es decir, cortarla en **muchas** partes menudas) y hacer *picadillo*;
 - g) el *rallo* (ó *rallador*), que es de uso muy frecuente para *desmenuzar* el pan;
 - h) el *embudo*, de hojalata, que nos permite *trasegar* el vino y los *licores*.
- En muy **pocos** ajuares faltan estos utensilios tan necesarios como baratos.

En los *calderos* de cobre rojo se hacen las *compotas* y los *dulces*. — Á mi hermanito menor le gusta **poco** el pan y **mucho** los dulces; pero, como es interno, **pocas** veces tiene la satisfacción de comerse tales *golosinas*.

ADVERTENCIA

Mucho	{	1º Construidos con un sustantivo, son adjetivos : se declinan y se usan sin preposición .
y		2º Construidos con un verbo, son adverbios , y, por consiguiente, quedan invariables.
Poco		

EJERCICIOS

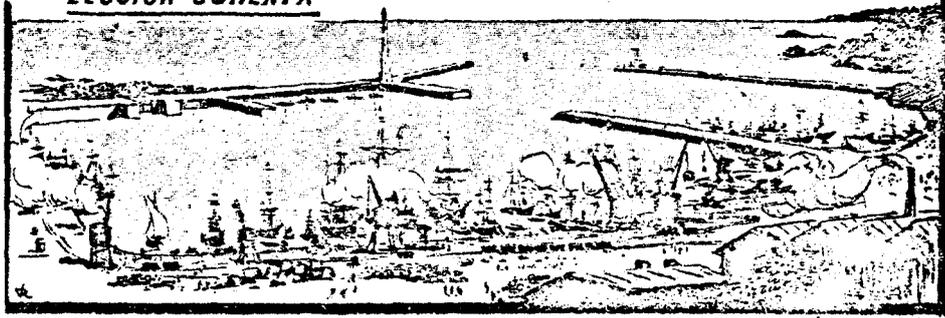
- 1º ¿Cuáles son los principales utensilios de barro que hay en la cocina?
- 2º ¿Qué se guarda en los tarros, cántaros, y botes?
- 3º ¿De dónde cuelga la batería de cocina?
— ¿Se compone de pocos ó de muchos utensilios?
- 4º ¿Para qué sirven: la sartén, — el colador, — la espumadera, — el cacillo, — la cuchilla, — la tajadera, — el rallo, — el embudo?
- 5º Entre los utensilios de cocina, muchos son de hojalata: ¿cuáles son?
- 6º ¿Le gustan á Vd. mucho ó poco el vino, los licores y los dulces?
- 7º ¿En qué utensilio se hacen los dulces y compotas?
- 8º ¿Come Vd. muchas ó pocas veces compotas en el colegio?
- 9º Completar las frases siguientes, distinguiendo entre mucho o poco adverbios,

y mucho (a, os, as) ó poco (a, os, as) *adjetivos*:

Mi familia se compone de much..... parientes y deudos que quiero much..... No viven todos en mi casa; pero voy á verlos much..... veces. Poc..... niños están tan mimados como yo; mi abuela sobre todo me mimaba much..... Es verdad que tiene poc..... nietos, pues sólo tengo dos primos. Mis padres son más severos, pero cuando trabajo much..... y tengo poc..... faltas en mis ejercicios mi madre me besa con much..... cariño y much..... alegría. Veo que mi padre se alegra much..... cuando soy el primero de mi clase. A causa de esto pierdo poc..... tiempo y estudio siempre con much..... afán, y estoy muy contento cuando obtengo much..... premios.

10º Sacar una copia de las frases anteriores completadas, empleando los verbos en imperfecto de indicativo.

LECCIÓN OCHENTA



Los viajes por mar: el puerto

Los viajes por mar se hacen en un *buque* (ó *navio*). Se verifica el *embarco* en un *puerto marítimo*.

Los puertos *naturales*, formados por los *senos* y *ensenadas*, que entre las rocas y *peñascos* de la *costa* dibuja el mar, son los mejores: basta construir á *pedra perdida* un *rompeolas* (ó *escollera*) para que ofrezcan á las *embarcaciones* un *asilo seguro* contra la violencia de los *temporales*. Pero, como harto escasean esos refugios naturales, *vinieron* (venir) los hombres á crear puertos *artificiales*: edificaron en el mismo mar un solidísimo *malecón*, que resistiese al *embate* de las *olcadas*; marcaron con dos *boyas* los límites del estrecho *paso* que da entrada al puerto; establecieron un *semáforo*, que de día pudiese, por medio del *telégrafo óptico*, comunicar con los *navegantes* y erigieron un *faro* para que, guiados de noche por el *huz de luz* que su *fanal* *despide* (ó *desparrama*), no *viniesen* los buques á *estrellarse* contra los *escollos* y *arrecifes*, ni *encallar* ó *varar* en los *bajos*.

Constan los puertos artificiales de un *antepuerto* y de una *rada* más interior. En el *antepuerto* *fondean* (ó *dan fondo*) los *transportes* y otros buques *mercantes*, obligados á *hacer escala* momentáneamente. En la *rada*, que es el *fondeadero* más seguro, *echan anclas* los *paquebotes* para *pasajeros*, los *veleros* y *vapores* de gran *calado* y *arqueo*, que vienen á *cargar* ó *descargar* mercancías. Luego que *atracan al muelle*, donde se *amarran* con *maromas* (ó *cables*), se oye, entre ruidos de colmena, una *algarabía* de gritos y ruidos discordantes: *rechinan* los *cabrestantes* y *cabrias*; *chirrian* las *grúas*; *crujen* los *camiones*; *vociferan* los *cargadores* y *descargadores* que, al *topar* unos con otros, se *impiden* mutuamente el paso; *echan votos* los *carréteros*; y, sin embargo, todos, hombres y máquinas, llevan rápida-

mente á cabo la *carga ó descarga* del navio, que presencian, inmóviles, los *aduaneros* (ó los *vistas*), *atentos* á que se paguen los legítimos derechos en la *Oficina de las Aduanas* y fracasen las tentativas de cuantos **vinieran** (ó **viniesen**) á *hacer contrabando*.

La parte más resguardada de la rada es la *dársena*. Ahí se abrigan los *barcos de remo*, para paseo; las *lanchas* de vapor, necesarias para el servicio del puerto; las *barcazas*, en que se llevan los géneros á los buques mayores; y unos *laúdes* y *faluchos*. Ahí también *surten* (ó *fondean*) los *remolcadores*, tan útiles para *desencallar* y *remolcar* los navios que han sufrido una *varada*; el *bote salvavidas*, última esperanza de los *náufragos*; así como los *yates*, y los *balandros* para *regatas*. Á un lado y á parte está el *dique*, donde, *apuntalados* con gruesos *maderos* (ó *puntales*), quedan en seco los buques, para que los obreros los *carenen*, *limpiando los fondos*, reparando las *averías del casco* y *calafateando* las *junturas* con *estopas* y *brea* (ó *alquitrán*).

ADVERTENCIA

PRETÉRITO PERFECTO IRREGULAR DE VENIR.

Vine — viniste — vino — vinimos — vinisteis — vinieron.

de donde los *imperfectos de subjuntivo* { *viniese — es — e... etc.*
viniera — as — a... etc.

EJERCICIOS

1º ¿Qué es un puerto y cuántas clases de puertos conoce V.? — ¿Qué es un muelle y para qué sirve? — ¿Cómo se marca la entrada de un puerto? — ¿Dónde suelen estar contruidos los faros y semáforos y por qué son tan útiles á la navegación? — Y la telegrafía sin hilos, ¿no presta á los navegantes servicios mayores aún? — ¿Por qué? — ¿Qué partes del puerto se designan con los nombres de : antepuerto, rada y dársena y qué se ve en cada una de ellas? — ¿En qué varios casos se utilizan los remolcadores? — ¿Qué es un dique y qué clase de trabajos se hace en él?

2º Decir en que modos, tiempos y personas son irregulares los verbos : tener y venir y presentar en un cuadro sintético todas sus formas irregulares.

3º Hágase una frase con cada uno de los participios pasados irregulares de los verbos siguientes :

Ver — abrir — escribir — resolver — cubrir — poner — hacer — romper — morir — decir — volver.

4º Conjuguar oralmente y luego por escrito :
 Vine demasiado tarde y no quise entrar.

ANDANDO, éd. 1932,
 pp. 180-181.

TREINTA Y DOS

LECTURA :

Rétrato de un anciano

Es un hombre de edad avanzada; pero, en vez de la decrepitud propia de sus años, muestra vigor y energía.. La cara es irregular y huesosa; la frente tiene una exagerada convexidad; la boca y las mejillas, al contrario, son de mezquinas proporciones. La falta absoluta de dientes determina en los labios una depresión profunda. Los ojos son grandes, y los cabellos blancos; pero las cejas, de pelos fuertes y rizados, conservan el color de la juventud. La nariz es fina, un poco encorvada y afilada. Alrededor de la boca, crece un vello (1) tenaz, rígido y brillante. Dos enormes orejas, colgantes y transparentes, dan un aspecto singular a la cara. La mirada es intensa y luminosa; las pestañas cortas, los párpados sombríos y las pupilas claras. Las manos son finas, los dedos angulosos y puntiagudos, la piel amarilla y todo el cuerpo, inclinado hacia adelante, delgado y de corta talla.

SEGÚN D. BENITO PÉREZ GALDÓS
(La Fontana de oro)

(1) duvet.

EJERCICIO

- 1º Haga Vd. su propio retrato: [¿ Es Vd. un niño ó una niña? — ¿ Qué edad tiene Vd.? — ¿ Es Vd. alto ó bajo? — ¿ Moreno ó rubio? — ¿ Tiene Vd. los cabellos largos, cortos, rizados ó no? — ¿ De qué color son sus ojos? — ¿ Tiene Vd. la frente ancha ó estrecha? — ¿ La boca grande ó pequeña? — ¿ Tiene Vd. bigotes? etc. etc.]
- 2º Haga Vd. el retrato de su profesor [ó de su profesora].



MANUEL. — Entonces, tendremos que pasar la noche aquí. ¿Tiene este pueblo alguna fonda donde podamos alojarnos?

CAMPESINO. — Eso sí. Cuando se entra en el pueblo, según se sube hacia la iglesia, hay una plaza con una fuente. La fonda está allí enfrente, es una casa grande, con un escudo en la fachada.

MANUEL. — ¿Y nos darán de cenar también?



MANUEL. — Te olvidas lo principal, Carmen. El tío Juan es un gran aficionado a la arqueología. Se pasa a veces meses enteros yendo por la selva en busca de ruinas y viviendo con los indios. ¿Sabes que hace tres años descubrió un templo en la selva? y se hubiera muerto, seguro, de no haberse llevado lo necesario para curarse de las mordeduras de serpiente que recibió.

¿QUE TAL CARMEN?
ed. 1968

Leçon n° 24
Image n° 8
p. 131

Leçon n° 30
Image n° 7
p. 169



MANUEL. — ¡Ya lo veo! ¡Mira! ¡Allá, detrás de la mujer que vende décimos! ¡Pedro! ¡ya nos ha visto! ¡ahí viene! ¡Caramba! ¡pero cuántas cosas has comprado, Pedro! ¡Estás loco? ¡Qué cargado vienes! Una cafetera, un sombrero, un despertador, una guitarra sin cuerdas, una espada, una escopeta. ¿Para qué te va a servir todo eso? ¡si ni siquiera puedes tocar la guitarra!

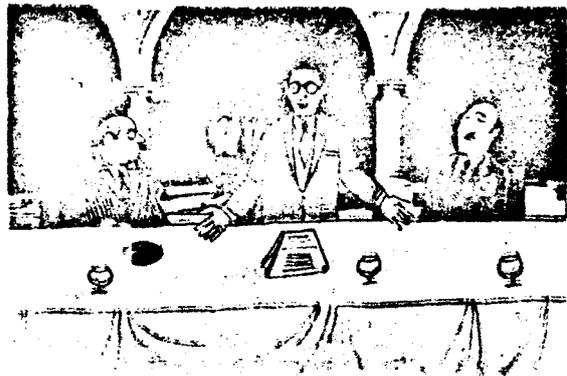
PEDRO. — No lo sé. ¡Pero era tan barato!

¿QUE TAL CARMEN?, ed. 1968
Leçon n° 14, images n° 7 et 8
p. 67.

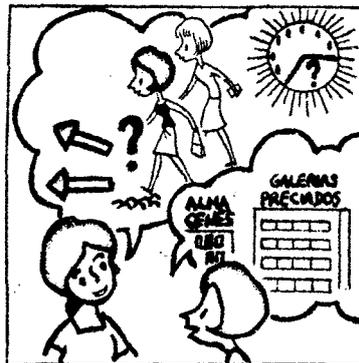
53. Entonces, Pep Guimerá se pone de pie, saca unas cuartillas *cuidadosamente plegadas* del bolsillo de la chaqueta, extiende su mirada *soberana* a derecha e izquierda y, cuando los últimos murmullos van desapareciendo, comienza a *perorar*.



54. PEP: Queridos amigos y colaboradores: Esta comida de la gran familia Guimerá en el Pueblo Español de Barcelona tiene una doble significación: primero, vernos amistosamente, dejando a un lado, por un día, nuestras preocupaciones de trabajo y además reunirnos en un bello lugar construido como ustedes saben para la Exposición Universal de 1929, que representa la rica variedad y unidad del pueblo español. Así, aquí, en esta amable y *simbólica* reunión catalanes y castellanos, aragoneses y andaluces, gallegos, asturianos, valencianos, vascos, extremeños, etc...



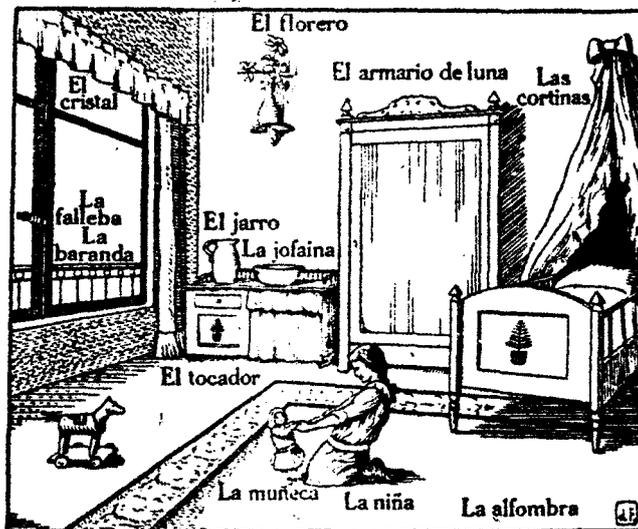
VIDA Y DIALOGOS DE ESPAÑA - Nivel segundo, ed. 1972,
Libro del alumno, Unidad didáctica 12, p. 253.



SEÑORA LÓPEZ. — ¿Adónde
vais, niñas, esta tarde?

¿QUE TAL CARMEN? ed. 1968
Leçon 9
Image n° 1, p. 36

TRENTE-DEUXIÈME LEÇON



EXERCICE ORAL. — La chambre à coucher, la alcoba.

La alfombra, le tapis. — La niña, la fillette. — La muñeca, la poupée. — El tocador, la toilette. — La jofaina, la cuvette. — El jarro, le pot à eau. — La baranda, la barre d'appui. — La falcba, l'espagnolette. — El cristal, le carreau. — El florero, le vase à fleurs. — El armario de luna, l'armoire à glace. — Las cortinas, les rideaux.

205. Conversation.

- | | |
|--|---|
| ¿ Qué representa el grabado ? | ¿ Qué es un armario de luna ? |
| ¿ Dónde está la niña ? | ¿ Para qué sirve el espejo ? |
| ¿ Qué hace ? | ¿ Dónde se ponen generalmente espejos ? |
| ¿ Qué se ve encima de la mesa de tocador ? | ¿ Qué hayen el suelo ? |
| ¿ Qué contiene el jarro ? | ¿ Qué hayen la pared ? |
| ¿ De qué es ? | ¿ Qué objetos de madera hay en el grabado ? |
| ¿ Qué se ve en la ventana ? | ¿ Qué es el juguete acostumbrado de las niñas ? |
| ¿ Qué muebles se ven en la alcoba ? | |

LOS DE LA PIQUETA

En las afueras de Madrid, una familia vive en una «chabolas»¹, la cual debe ser destruída por haberse edificado después de la ley que prohibía la extensión de tales viviendas: Ya se cumple la amenaza, vienen los de la piqueta...

Los hombres estaban en el centro de la explanada, esperando a los guardias civiles, que avanzaban con cansinos² pasos por el otro extremo del *descampao*. Se habían bajado los guardias de un cochecillo y, un poco más atrás, en el camino, quedaba parado el camión, donde venían los de la piqueta.

... Cuando se encontraron muy cerca, el cabo se adelantó hacia donde estaban los de las chabolas. Se acercó a Andrés, que no tenía expresión ninguna en los ojos; si acaso, sólo y todavía, una profunda incredulidad.

10 — Comprendan. Les ayudarán a sacar las cosas —dijo.

El cabo tenía unos grandes y tiernos ojos de buen hombre. Andrés no respondió nada. Se quedó mirando como el cabo se daba la vuelta y comenzaba a hablar con los otros guardias. Traían fusiles y estaban apoyados en ellos en posición militar de descanso.

15 ... Venían cuatro tipos con las piquetas al hombro; otro, la trafa arrastrando por el suelo, marcando un pequeño surco. Dos funcionarios y dos guardias empezaron a sacar los muebles de la explanada.

Los hombres y Andrés seguían de frente, mirándoles, con los brazos caídos.

20 Maruja y su madre vieron cómo los enseres³ de la casa iban formando montón en medio del campo: las sillas, las camas, la cántara de barro, el colchón al que se le salían los vellones de lana. Había en el suelo un reguerillo de blanca lana.

— ¡Dios mío!

25 — Si quieres me llevo a los chicos —repitió la mujer de Joaquín,

— Sí, llévatelos —dijo la madre.

Todavía llegaban hombres y mujeres, corriendo, desde todos los confines del barrio, viejas vestidas desmañadamente y obreros que salían de los pequeños y sucios talleres que había en cualquier parte.

30 Parecía que todo el firmamento cargado de sol y de luz, se hubiera posado sobre el paisaje.

... Se oían los golpes de las piquetas. Habían empezado a trabajar todas al mismo tiempo. Maruja se tapó la cara con las manos.

Mientras tanto, los hombres segulan sin saber qué hacer o decir. Joaquín y Luís miraban al padre; de vez en cuando se volvían para interrograrle con los ojos, para cerciorarse de lo que Andrés resolvía.

Aunque María estaba al otro lado, se dio cuenta de que Andrés tenía el rostro desencajado⁴. Fue hasta donde estaba su marido. Maruja iba detrás.

40 — Tranquilízate —dijo la mujer. Se cogieron un instante las manos. Estaban temblando como los azogados.

1. Chozas miserables en los arrabales de las grandes ciudades (*bidonvilles*).

2. Cansados.

3. Los objetos y utensilios.

4. Pálido y boquiabierto.

... Los guardias seguían mano sobre mano; aunque a veces se miraban entre ellos y hacían algún comentario sobre cosas que no tenían nada que ver con lo que estaba pasando allí mismo.

45 Hoy ya pega⁵ de lo lindo, va a hacer buen calorín —dijo un número⁶.

— Sí —dijo el cabo.

— No se ve ni una nube.

— Que lo diga...

50 Una de las paredes, de los muros exteriores de la chabola, había caído casi entera. Sonó como un cañonazo. Los guardias se volvieron para mirar al torbellino de polvo de yeso que subía por todo lo alto. No hicieron ningún comentario.

5. Pega (el sol).

6. Un simple soldat.

Antonio Ferres, *La Piqueta* (1959).

(Ed. Destino.)

SOL Y SOMBRA Classes terminales et premier cycle
de l'enseignement supérieur, éd. 1970
pp. 110-111.

COMPETENCES RECHERCHEES : SAVOIR ...	MATERIEL LINGUISTIQUE CORRESPONDANT (à titre d'illustration)
Comprendre les consignes du professeur	-Impératif: repite, levanta la mano, callaos, escuchad, mira, abrid los libros... -¡Cuidado!, ¡Atención!, Otra vez... -Bien, muy bien, está bien... -Passage au style indirect: pregunta... si...; contesta...; pide a ...que...
Etre poli	Por favor... gracias. Quisiera... ¿Podría usted?
Demander/donner des informations au professeur	¿Cómo se dice... en español? ¿Qué significa (quiere decir)... en francés? ¿Puede usted repetir, por favor? No entiendo... No he comprendido... No sé...
Prendre contact, saluer, dire au revoir	Encantado; mucho gusto. Hola; buenos días; buenas tardes/noches. Adiós; hasta mañana/pronto/la próxima clase/el lunes próximo/la próxima semana...
S'inquiéter de la santé de quelqu'un (en saluant)	¿Qué tal? ¿Qué tal, estás? ¿Cómo está usted?
S'adresser au professeur/aux autres élèves	Opposition tú/usted vosotros/ustedes
Présenter/se présenter Demander qu'on présente/se presente	¿Qué + SER? - SER + nationalité + profession ¿Quién + SER? - SER + nom ¿SER + adjectif? - Sí, SER + adjectif No, no + SER + adjectif ¿De dónde + SER? - SER + de + lieu ¿Cómo + LLAMARSE? - LLAMARSE + nom
Donner/demander des renseignements sur soi/sur quelqu'un	¿HABLAR + nom de langue? -... ¿Qué (lengua) + HABLAR? -... ¿ESTUDIAR + nom de matière scolaire? -... ¿Con quién + ESTUDIAR + nom de matière scolaire? -... ¿Cuántos años + TENER? -... ¿Cuántos hermanos + TENER? -... ¿Te gusta...? -... ¿A ti, qué te gusta? -...

(Se) situer dans l'espace	¿Dónde + VIVIR? -... ESTAR + en (delante, detrás, al lado de...) LLEGAR A... en... IR A... con... PASAR POR...
(Se) situer dans le temps	¿Qué hora es? -Son las... -Es la... ¿A qué hora...? -... ¿A qué día estamos? -... Los lunes... El martes próximo... De las 10 a las 11 de la mañana...

En outre, dans le M.E. d'espagnol, les manuels, ou à défaut les professeurs qui les utilisent, ont à fournir rapidement aux élèves le matériel linguistique nécessaire à l'activité de commentaire des textes et des photos, qui requiert des compétences spécifiques, comme:

Savoir donner son opinion	A mi parecer... A mi modo de ver... Pienso que... Me parece que... En mi opinión... No estoy de acuerdo.
Imaginer	Puedo suponer que... A lo mejor... Quizás... Es posible que... Imagino que...
Savoir situer les différents éléments de l'image	En el centro, Detrás... delante de... al lado... A la izquierda, a la derecha... En primer término... En el fondo...

Espagne

1) « Les Espagnes » et les hommes qui y vivent. L'utilisation de la carte sera souhaitable pour faire situer les lieux où se déroulent les actions évoquées par les documents proposés.

2) L'histoire personnelle des Espagnols dans les situations créées par les événements historiques et politiques de 1936 à 1975, que l'on se contentera d'évoquer très succinctement.

3) Quelques poèmes de Unamuno, Manuel et Antonio Machado, Lorca et Alberti, etc.

4) Quelques scènes du théâtre de Lorca et d'Alberti.

5) Si le niveau des élèves le permet, on abordera la littérature classique en faisant expliquer quelques romances, quelques pages du Lazarillo ou de l'œuvre de Cervantes, parmi les plus accessibles.

6) Les grands peintres espagnols : Greco, Murillo, Vélasquez, Goya, Picasso et Miro entre autres seront évoqués par quelques reproductions que l'on commentera.

7) Le folklore populaire traditionnel, chants et musique, par l'audition et le commentaire d'enregistrements.

L'Amérique de langue espagnole

1) La découverte et la conquête, à travers quelques textes modernes, par exemple ceux d'Alejo Carpentier, Carlos Fuentes, Pablo Neruda, etc. ou

quelques textes anciens dont la langue peut être rendue accessible aux élèves, par exemple : le Journal de C. Colomb, les lettres de H. Cortés, etc.

2) Quelques-uns des principaux aspects de l'Amérique hispanique : terre et hommes, selon la même démarche que pour l'Espagne.

3) L'Amérique espagnole : continent des trois races, les situations humaines que crée cette convivialité.

Ce programme de Seconde a été élaboré pour sensibiliser les élèves aux réalités humaines des pays hispanophones.

Classe de Seconde. Langue vivante I et langue vivante II commencée en Quatrième. Programme culturel. Arrêté du 26 janvier 1981, annexe II PROG. 1981, p. 24.

UTILISATION DES MOYENS AUDIO-VISUELS

1. Amélioration de la prononciation

- Les moyens audio-visuels doivent favoriser l'auto-correction immédiate;
- Ils peuvent permettre de rendre plus directement sensible la qualité humaine du texte, mise en relief par plusieurs voix authentiques;
- Ils évitent le continuel dialogue en vase clos entre le professeur et la classe. Le magnétophone permet d'en briser en quelque sorte les murs.

2. Exercices structuraux

Les hispanistes pensent qu'ils doivent respecter un certain nombre d'impératifs:

- L'exercice sera basé sur la situation, le sujet, non sur la répétition trop systématique d'une structure.
- Il sera aussi ouvert que possible et aura pour but l'aboutissement immédiat à l'expression personnelle libre.
- On devra veiller avec soin à éviter la répétition massive d'une formule donnée. L'exercice sera essentiellement polystructural et permettra une révision permanente, échelonnée dans le temps, des acquisitions antérieures, en même temps qu'une première fixation de la structure nouvelle.

3. Le magnétophone en tant que stimulus

Le magnétophone sera efficacement utilisé pour créer une atmosphère (présentation de récits, de sketches, de poèmes, de chansons, extraits d'émissions de radio et de bandes sonores, de films, etc.).
En effet :

- Il suscite une attention de qualité particulière, une compréhension plus directe et sans doute plus profonde des valeurs du texte et de son message.
- L'élucidation et la recreation du contenu du morceau paraissent facilitées par son emploi. Il paraît être un moyen de choix de l'approche globale.

4. Conditions d'utilisation

L'emploi du magnétophone ne saurait être normalement dissocié de celui des autres moyens audio-visuels (disques, diapositives, films fixes, films-images, reproductions d'oeuvres d'art, documents affichés ou exposés de toutes sortes.

Rapport de la Commission d'espagnol au Journées d'Etudes de Sèvres des 21, 22 et 23 novembre 1966 (C.I.E.P. 1966, pp. 12-13).

Una carta

☺☺ “Querida madre :

Le escribo a usted estas dos líneas para comunicarle una noticia que sé que la va a agradar a usted. Antes de dársela quiero desearle que su salud sea perfecta como la mía lo es por el momento, a Dios gracias sean dadas¹, y que siga usted disfrutándola muchos años² en compañía de la buena hermana Paquita, y de su esposo y nenes,

Pues, madre, lo que tengo que decir es que ya no estoy solo en el mundo, aparte de ustedes, y que he encontrado la mujer que me puede ayudar a fundar una familia y a erigir un hogar, y que puede acompañarme en el trabajo y que me ha de hacer feliz³, si Dios quiere, con sus virtudes de buena cristiana. A ver si para el verano se anima usted a visitar⁴ a este hijo que tanto la echa de menos y así la conoce.

Pues, madre, he de decirle⁵ que de los gastos del viaje no debe preocuparse y que yo, sólo por verla a usted, ya sabe que pagaría eso y mucho más. Ya verá usted cómo mi novia le parece un ángel. Es buena y hacendosa y tan lucida como honrada. Su mismo nombre de pila, que es Esperanza, ya viene a ser como eso, una esperanza de que todo salga con bien⁶. Pida usted mucho a Dios por nuestra futura felicidad, que será también la antorcha que alumbrará su vejez.

Sin más por hoy, reciba usted, querida madre, el beso de cariño de su hijo que mucho la quiere y no la olvida.

Tinín”.

El autor de la carta, al terminar de escribirla, se levantó, encendió un pitillo y la leyó en voz alta.

— Yo creo que he salido bastante bien. Este final de la antorcha está bastante bien⁷.

Camilo José Cela, *La colmena*.

Problemas obreros

28

¿Ésas tenemos?

Durante largos días la campaña de agitación se fue desarrollando lenta y progresivamente ¹. Los obreros, al dejarle paso, ocultaban una imperceptible sonrisa. El nerviosismo de los fabricantes acreció ².

La comisión entró a darle cuenta de los acuerdos del Sindicato, que habrían de ser aplicados bajo amenaza de huelga ³ general. Primero había ⁵ hecho su entrada el viejo contable. Estaba desenchajado ⁴.

- Señor Rius, el comité pide verle.

- ¿El comité? ¿Qué comité? - inquirió, afectando no comprender.

- El de la fábrica. Han dejado el trabajo y piden verle.

- ¿Ésas tenemos ⁵? Que pasen.

10

Quedó sorprendido al ver que presidía la comisión un veterano a quien tenía por hombre apacible, un tal Rodergas. Éste fue parco ⁶ en palabras. O jornada de nueve horas o huelga general.

- Bien - dijo Rius -. Consultaré con mis colegas. Pero si depende de mí, no tendrán ustedes esa jornada.

15

De pronto se sulfuró.

- Además - lo decía con suprema ira -, además, no harán ustedes nada... nada. Todo es boquilla ⁷, y nada más... Organizan una farsa ridícula... Ande, váyanse a... la Sindical... No me hagan perder más el tiempo - y cerró estruendosamente ⁸ la puerta tras ellos.

20

Ignacio Agustí. *El viudo Rius*. Ed. Destino.

1. Gr. § 609. - 2. Aumentó. - 3. Grève. - 4. Il était décomposé. - 5. Qu'est-ce que c'est (que cette histoire)? - 6. Avaro de paroles. - 7. De la frime. - 8. Avec fracas.

Preguntas 1. ¿Cómo explicar la sonrisa de los obreros? - 2. ¿Por qué estaba desenchajado el viejo contable? - 3. Analice los sentimientos de Rius durante la entrevista.

Una entrevista

- Es muy eficiente mi mujer, es ya casi una veterana en la beneficencia — le dijo Juan Lucas al periodista, entregándole el gin and tonic que le había preparado.
- 5 — Es que no sé por donde empezar...
- No se preocupe por eso, señora ; cuéntelo todo como se le venga a la cabeza. Yo después me encargaré de redactarlo.
- Bueno... Un día me llamó el párroco y me conectó con los pobres de mi parroquia. Me tocó ir al hipódromo. Pero no vamos solas, hay una asistenta social pagada y que ha seguido estudios para tener ese título.
- 10 Mi primera experiencia fue con Zoila, Zoilón la llamábamos nosotras las señoras... Darling, no te rías por favor ; esto es horrible... Era el caso típico : madre soltera con muchos hijos y cocinera sin trabajo. Tú los conoces, darling. Pues esta genta necesitaba un colchón y me impresionó tanto su miseria en una cuadra de caballos, que como era mi primera experiencia
- 15 corrí a comprar el colchón. Sólo tenían uno para todos y además carecían de abrigo...
- ¡ Salud ! ¿ Un poco más de hielo ?... Susan ha logrado aprender hasta el vocabulario de una asistenta social : « Zoilón carecía de abrigo ».
- No le haga caso... Juan Lucas ayuda también con dinero.
- 20 — Siga, señora, siga...
- Zoila se fue a vivir con un hombre a un pampón..
- Susan ¿ por qué no le cuentas que vendió el colchón que le regalaste ? Cuéntale que prefirió quedarse con el viejo...
- Darling, déjame, por favor... Soy yo la que cuenta la historia, no ?
- 25 No olvidaré nunca ese pampón : la gente vivía ahí por montones, tomando agua de una construcción por ahí cerca. Todas eran chozas hechas las mejores con adobe, otras de cañas, trozos de madera, calamina, cartones, etc.
- Susan, perdón, pero yo diría que exageras...
- 30 — Juan Lucas, amor, tú no sabes lo que es eso ; para ti los únicos pobres que existen en el mundo son tus « caddies » del Golf.
- ¿ Hielo para alguien ? Siga anotando, joven... ¿ Es usted demócrata cristiano ?

Alfredo BRYCE ECHENIQUE. *Un mundo para Julius* (1970)

Texte proposé par MOLINA in Bulletin d'information et de liaison n° 23 - Espagnol 11, du C.N.D.P. de Toulouse (MOLINA 1981, p. 43).

Les intellectuels sont au coeur d'une crise culturelle. Celle-ci atteint la culture des "humanités", qui était fondée non seulement ou tant sur le grec, le latin, la littérature et la philosophie, que sur le stock de connaissances et d'idées concernant l'homme, la société, le monde, qui se trouvaient accumulées dans cette culture et interprétées par les grands écrivains du passé. /.../ Les sciences humaines n'ont pas constitué de nouvelles humanités modernes. Ou bien elles obéissent au modèle spécialisé, quantitatif, formalisé, réducteur, des sciences physiques traditionnelles, et par là-même, éliminent le sujet, l'homme; ou bien elles relèvent encore de l'esprit philosophico-littéraire et s'inscrivent, en la développant mais sans la renouveler, dans la tradition des humanités classiques. /.../

La culture est disloquée. D'un côté les "humanités" appauvries qui ne savent se brancher sur les sources vérificatrices (les sciences) ni sur les sources quotidiennes de la connaissance (les médias) et qui réfléchissent à vide. D'un autre côté, une culture scientifique qui, par principe, méthode et structure, est incapable de concevoir les problèmes d'ensemble et de réfléchir sur elle-même. D'un troisième côté, une culture des médias, effectivement en prise sur le monde au jour le jour, l'évènement, le nouveau, mais ne disposant pas des moyens d'intégration et de réflexion (se bornant à faire appel à des "personnalités" hâtivement interviewées).

Edgar Morin, Pour sortir du XX^e siècle
(MORIN 1981, pp. 259-260).

En una tienda

El viajero ha entrado en una verdulería a comprar unos tomates :

— ¿Me da tres cuartos de tomates?

— ¿Eh?

La verdulera es sorda como una tapia.

— ¡Que si me da tres cuartos de tomates!...

La verdulera ni se mueve; parece una verdulera sumida en profundas cavilaciones.

— Están verdes.

— No importa; son para ensalada.

— ¿Eh?

— ¡Que me es igual!

La verdulera piensa, probablemente, que su deber es no despachar tomates verdes.

Camilo José Cela,
Viaje a la Alcarria.

Aplicaciones prácticas

En una librería papelería

- | | |
|---|--|
| — ¡Buenas tardes! | — ¿Necesita usted algo más? |
| — ¡Muy buenas! | — Sí; póngame también unos sobres y unas cuartillas; tengo muchas cartas que escribir. |
| — ¿Venden ustedes novelas de aventuras? | — ¿Quiere usted que le haga un paquete? |
| — Tenemos un gran surtido. | — Sí, por favor. |
| — ¿Me permite usted echar un vistazo? | — Aquí tiene usted. |
| — ¡Cómo no! | — Gracias. |
| — ¿Cuánto vale ésta? | — Gracias a usted. ¡Adiós! |
| — Cien pesetas. | — ¡Hasta la vista! |
| — Me la llevo. | |

Dos indias están sentadas en el suelo.

Las dos llevan el pelo largo trenzado y sombreros de paja blanca con un lazo negro.

Una de ellas lleva zapatillas, la otra está descalza.

En primer término se ve un montón de patatas y un poco más allá (un peu plus loin) se ven tres montoncitos de chuño (patata seca).

En el fondo aparece otra mujer sentada con una cesta.

Debe de ser un mercado. Las indias estarán esperando a los compradores. Habrán venido de su pueblo para vender sus pocas hortalizas (légumes).

Aún no les compraron (On ne leur a pas encore acheté) muchas patatas ya que parece intacto el montón.

En la pared, junto a una puerta, se ve un letrero que dice : «En el segundo patio almuerzo y comida».

PROPOSITIONS D'UTILISATION PEDAGOGIQUE
DES IMAGES-DOCUMENTS

Suivant la nature de l'image ou le type de travail que l'on veut faire réaliser aux élèves, quatre axes différents sont utilisables successivement ou conjointement pour conduire en classe un travail linguistique à partir de l'image. Nous prendrons comme exemples deux dessins que nous avons utilisés pour la première partie de notre dossier sur le tourisme en Espagne (voir infra ANNEXE 30, pp. 679-706) et que nous reproduisons déjà cependant à la page suivante (p. 657), pour plus de commodité.

1. La distribution spatiale

Un dessin ou une photo présente une partie droite, une partie gauche, parfois un centre. Ainsi sur le premier dessin, on peut faire étudier d'abord le groupe de gauche, puis le groupe de droite (ou inversement). De même, l'image présente souvent un premier plan et un arrière-plan, parfois un second plan. Ainsi sur le deuxième dessin le professeur pourra faire étudier successivement le premier plan (la mer, la plage), l'arrière-plan (la frange d'hôtels et d'appartements à vendre ou à louer) et le second plan (les personnages, la scène). Sur d'autres images pourra être pertinente la distinction haut/centre/bas.

2. De la compréhension globale à l'analyse de détail

Avant de solliciter des observations sur le détail, le professeur peut orienter les élèves sur les éléments de compréhension globale de l'image, en particulier la situation géographique (où se passe la scène?) et temporelle (à quelle époque, à quelle heure?...), les personnages (de qui s'agit-il?), et la situation (que font-ils? qu'est-ce qui se passe?). Ce premier "dégrossissage" peut se révéler nécessaire pour certaines images afin d'éviter des contre-sens sur la situation et pour orienter ensuite le travail d'analyse des élèves. Dans le second dessin par exemple, il est difficile d'interpréter le flacon posé près du baigneur allongé sur la plage comme étant un flacon de crème à bronzer et l'attitude placide et comme désabusée du pompier comme un élément comique, si l'on ne s'est pas rendu compte tout d'abord que ce qui brûle, ce n'est pas l'un des édifices à l'arrière-plan, mais ce baigneur lui-même!

3. Image, texte, et relation texte/image

Lorsque le dessin a une légende, ou lorsque les personnages parlent dans des bulles, il est possible de faire étudier successivement l'image, puis le texte, puis la relation entre l'image et le texte. Ainsi l'étude de la partie gauche du premier dessin pourrait être conduite de la manière suivante:

a. Dessin: il s'agit de paysans espagnols, à en juger par leur aspect extérieur.



Semanario "El Jueves", 27/08/1980



b. Texte: ils discutent du dernier disque d'un groupe musical anglais à la mode.

c. Relation dessin/texte : il y a contradiction entre leur aspect de paysans tout droit sortis de leur campagne, et leur connaissance de la toute dernière actualité en musique moderne internationale.

4. Activités des élèves

Les activités des élèves sont susceptibles d'être orientées à partir d'une typologie semblable à celle que nous avons proposée pour le commentaire des textes (voir pp. 405-410):

4.1. Description de l'image. Il s'agit là de "décrire" les différents éléments de l'image tels qu'ils apparaissent au premier regard:

Dessin 1: -Le groupe de gauche: boina, faja, alpargatas, forma particulière del cuello de las camisas, bastón.
-Le groupe de droite: pantalón corto, pelo rubio, cámara fotográfica del hombre, forma triangular de las gafas de la mujer.

4.2. Analyse. C'est la mise en relation de différents éléments de l'image (avant ou après interprétation). Exemples:

Dessin 1: -El turista está retratando al grupo de los españoles.
-Etude des relations texte/image.

Dessin 2: -El bombero está apagando el incendio.
-Mise en relation du pompier, du tuyau d'incendie, et de la voiture à l'arrière-plan: es un coche de bomberos, con su escala en el techo.

-Opposition entre la gravité réelle de l'évènement et l'attitude flegmatique du pompier et mi-curieuse, mi-ennuyée des autres baigneurs.

4.3. Interprétation. Les interprétations peuvent s'effectuer à différents niveaux, qui doivent soigneusement être séparés:

4.3.1. La réalité représentée. Exemples:

Dessin 1: -Es un grupo de españolas en traje típico.
-Son turistas anglo-sajones, probablemente ingleses o alemanes.

-En realidad, son españolas disfrazados de campesinos (1).

Dessin 2: -Es una playa concurrida de un gran centro turístico español de la costa mediterránea.

-Uno de los turistas está ardiendo porque se ha quedado de-

(1) Interprétation différente et vivement défendue par un collègue, arguments vraisemblables à l'appui: il s'agirait de vrais paysans espagnols, lesquels ont eux aussi évolué et se sont adaptés à la vie moderne...

masiado tiempo tomando el sol.

4.3.2. Les idées, les réactions, les sentiments des personnages. Exemples:

Dessin 1: -Los turistas ingleses están contentos porque piensan retratar una escena típica de la vida española.

Dessin 2: -El bombero ni parece sorprendido. Está apagando ese incendio como si fuera algo normal y corriente.

4.3.3. Le message de l'auteur (dessinateur ou photographe). C'est, surtout dans le cas des dessins, un niveau à ne pas négliger mais vers lequel au contraire doit tendre tout le travail de description, d'analyse et d'interprétation préalable. Les élèves doivent ainsi être capables, à l'issue du travail en classe, d'exprimer la vision critique du tourisme espagnol que veulent transmettre ces deux images:

Dessin 1: -Los turistas sólo ven a España a través de la idea previa que tienen de ella.

-Para satisfacer a los turistas, España da de sí misma una imagen falseada.

Dessin 2: -La mayoría de los turistas no vienen a España para conocer al país y a sus habitantes. Sólo vienen con el fin de broncearse, y se pasan todo el santo día tendidos en las playas (1).

4.4. Dramatisation:

-faire parler les différents personnages (quand il ne parlent pas). Par exemple, faire imaginer ce que peuvent se dire le pompier et les autres baigneurs du second dessin;

-imaginer un dialogue entre plusieurs personnages;

-faire raconter par un des personnages ce qui est arrivé ou ce qui lui est arrivé (par écrit ou par oral). On peut bien sûr imaginer des situations différentes de narration (le baigneur "incendié", ou le pompier, ne fera pas le même récit au commandant des pompiers ou à un ami...).

4.5. Contextualisation. Cette activité peut aisément être réalisée à partir des photos proposées dans nos manuels d'enseignement de l'espagnol. Ces photos sont "hors-contexte", dans la mesure où nous ne savons pas qui les a prises, pour quelles raisons, ni où elles étaient peut-être destinées à être publiées avant d'"échouer" dans un manuel scolaire.

(1) Si ce dessin est étudié dans le cadre du dossier sur le tourisme espagnol, cette dernière interprétation sera facilitée par (ou à mettre en relation avec) la lecture de l'extrait de l'article de G. Díaz-Plaja sur la "heliolatría, o culto al disco solar", extrait inclus lui aussi dans la dernière partie de ce dossier (voir infra, p.703).

Le professeur peut donc demander aux élèves de "contextualiser" la photo, c'est-à-dire d'imaginer qui l'a prise, pourquoi, et dans quel but il l'a donnée à publier. Différentes "contextualisations" seront sans doute possibles, y compris, bien entendu, celle que constitue le manuel.

"Contextualiser" pourrait signifier en même temps -qu'on nous passe ce jeu de mots- "mettre un texte avec", c'est-à-dire imaginer les textes différents qui pourraient accompagner le document visuel selon le support de publication. Ce pourrait être par exemple, pour une photo de plage un jour d'été, la légende d'une affiche touristique, l'article journalistique dont la photo serait l'illustration, le petit mot écrit à sa famille au verso de la photo (qui deviendrait alors carte postale), etc. Il y a là, nous semble-t-il, des thèmes inépuisables de petites rédactions collectives ou individuelles, et un type d'activité intéressante tant du point de vue linguistique que culturel et formatif.

Extrait de "L'exploitation du matériel visuel en classe de langue" (PUREN 1983b).

**Langue vivante II « grands commençants »
et langue vivante III**

/.../ Plus que jamais il est important de partir des besoins langagiers spécifiques de ces grands débutants mis en présence des réalités quotidiennes et culturelles des pays hispanophones, qu'elles soient particulières ou qu'elles soient communes à ces mondes et au nôtre.

Les faits de langue apparaîtront toujours dans les situations hispaniques et hispanoaméricaines qui les produisent et les expliquent.

Cette approche situationnelle de la langue suscitera et soutiendra l'intérêt des élèves en donnant à l'apprentissage une cohérence vivante, utile et formatrice. /.../

Grâce aux documents habituels — textes, images, enregistrements — les élèves seront mis successivement dans les situations suivantes :

- Saluer et prendre congé ;
- Se présenter et faire connaissance ;
- Demander et donner des nouvelles ;
- Demander ou donner un renseignement ;
- Compter ;
- Se situer et situer dans le temps, dans l'espace ;
- Désigner ;
- Qualifier ;
- Décrire ;
- Comparer ;
- Faire un compte rendu ;
- Rappeler le passé ;
- Envisager l'avenir ;

Exprimer : une obligation ; un ordre, une défense ; un conseil ; une recommandation ; un doute ; une possibilité ; une hypothèse ; une condition ; une restriction.

Comme il a déjà été dit il ne s'agit pas de partir des faits de langue que recouvrent ces rubriques mais des situations d'expression personnelle et de communication qui en exigent l'emploi ; les documents de travail offriront des circonstances et des perspectives variées dont l'observation et le commentaire entraîneront de façon naturelle l'utilisation de tel fait de langue simple ou plus complexe, isolé ou associé à d'autres, toujours selon les nécessités de la pensée à exprimer. Le professeur s'efforcera d'obtenir des élèves la connaissance et l'emploi des formes essentielles les plus courantes du genre de celles que nous proposons ci-dessus, à titre indicatif, en suivant l'ordre de présentation du programme linguistique destiné aux élèves du second cycle qui ont commencé l'étude de l'espagnol dans le premier cycle.

Arrêté du 26 janvier 1981, Annexe II
Langue vivante II "grands commençants"
et langue vivante III
ARR. 1981, pp. 59-60.

I. LA NEGATIVA - ANALISIS PRE-PEDAGOGICO

Hemos constituido el corpus lingüístico con la lista de reacciones negativas verosímiles, establecida por 5 colegas (1), a las tres propuestas siguientes:

- ¿Me puedes prestar 5.000 pesetas? (o como rechazar un "sablazo"). Nos referiremos a él con la letra S (Sablazo...);
- ¿Vamos a la playa con tu coche?: letra P (Playa...);
- Vamos ahora a hacer un dictado (anuncia el profesor en clase): letra D (Dictado...).

El análisis de ese material ha puesto en evidencia que para realizar el acto de "negarse", los españoles suelen en realidad utilizar otros actos de habla (2) diferentes, que clasificaremos aquí arbitrariamente en función del objeto que tratan:

- la negativa
- la propuesta
- la persona que se niega (la llamaremos el "locutor")
- la persona cuya propuesta se niega (el "interlocutor").

1. LA NEGATIVA: negarse explícitamente. Este acto de habla puede tomar por lo menos tres formas lingüísticas diferentes:

1.1. Negación adverbial:

no	¡que no!	¡eso sí que no!
¡ah no!	¡nanay! (fam.)	¡de ninguna manera!
¡oh no!		

1.2. Negación verbal:

- S. No quiero (prestarte dinero)
- P. Me niego (rotundamente) (a llevarte en mi coche)
- D. No estamos de acuerdo (con hacer un dictado)

1.3. Proyección temporal:

- S. Ya te dije que no
Nunca te quise prestar dinero. Y hoy menos que nunca.
- P. Nunca jamás te llevaré en mi coche

(1) Pilar y Miguel-Angel RUBIRA, Carmen y Christian AMIOT y Gloria SOUMAH. Aprovechamos esta oportunidad para agradecerles su valiosa colaboración, sin la que **nos** hubiera resultado imposible realizar este trabajo.

(2) Traducción literal de "speech acts" ou "actes de parole". SLAGTER (1979) utiliza la palabra "funciones".

2. LA PROPUESTA

2.1. Agradecer la propuesta

(muchas) gracias |
te lo agradezco | pero...

2.2. Dar una apreciación sobre la propuesta

es una buena idea |
no es mala idea | pero...
¡qué idea!
¡qué ocurrencia!

2.3. Rechazar en parte la propuesta

S. Tanto no puedo
P. ¿Ahora mismo?
D. Hoy es muy tarde

2.4. Hacer una contrapropuesta

S. ¿Por qué no se las pides a tu hermano?
Seguro que Alfonso te las prestará con gusto
P. Otro día tal vez
¿Y tu coche? ¿Qué?
D. ¿No lo podríamos dejar para la semana próxima?
Preferimos empezar otra lección

2.5. Repetir la propuesta o parte de ella

S. ¿Prestarte dinero? ¿A ti?
¿5.000 pesetas?
P. ¿En mi coche?
D. ¿Hacer un dictado ahora mismo?

3. EL LOCUTOR

3.1. Expresar su reacción ante la propuesta (sorpresa, disgusto...)

S. ¡Otra vez! D. ¡Dichoso dictado!
¿Qué? ¡Cuántos dictados!
¡Huy! ¡Y dale con el dictado!
¡(pero) hombre!

3.2. Expresar su reacción ante la negativa

¡Ay, qué pena! lo lamento mucho |
¡Qué lástima! me da mucha pena | pero...
Desdichadamente...

3.3. Protestar de su buena voluntad

S. Sabes que soy tu amigo. Si las tuviera, te las daría...
Sabes que puedes contar conmigo, pero...
Te las daría de muy buena gana, pero...
D. No es que el dictado no nos guste, pero...

3.4. Justificarse

Si nos basamos en nuestro corpus de estudio, es éste, de lejos, el acto de habla más frecuente, y cuyas realizaciones son las más variadas. A título de ilustración:

- S. Imposible. No tengo ni un céntimo.
Estoy sin una gorda (fam.)
Acabo de pagar los impuestos
- P. Hay demasiada circulación los domingos
Mi coche está averiado
No tengo rueda de repuesto
Tengo que ir a visitar a un amigo en Treichville
- D. Estamos cansados
Ya va a terminar la hora
No sirven para nada los dictados
Usted habla muy de prisa

4. EL INTERLOCUTOR

4.1. Establecer el contacto con el interlocutor

- 4.1.1. Palabras fáticas: ¡Oye! Escucha
Mira Sabes
Dime
- 4.1.2. Vocativos: chico Miguel
majo (fam.)
profesor

4.2. Rechazar el contacto con el interlocutor

- S. Calla Te equivocas de puerta
No me hables más Mejor no hablar de ello
No quiero escucharte Ni hablar
Déjame en paz Ni pensarlo
No insistas Ni lo sueñes

4.3. Dar una apreciación sobre el interlocutor

- S. ¿Estás loco? ¿Me has visto con cara de tonto?
¿Me tomas el pelo o qué? ¿Estás de broma, verdad?
¿Qué te crees?

4.4. Pedir disculpa al interlocutor por la negativa

- Perdóname
Discúlpame! pero... (1)

(1) Se podrá comparar el material aquí presentado con el que propone SLAGTER (1979, p. 38) para la "función lingüística": "Declinar una oferta o una invitación":

- no, muchas gracias lo siento, pero...
- me gustaría, pero... no hace falta, gracias
- no se moleste

II. ANALISIS PRE-PEDAGOGICO: OBSERVACIONES

1. Problemas de clasificación

1.1. Ciertas denominaciones son discutibles. Así "justificarse" es también "explicar la negativa"; "repetir la propuesta o parte de ella" es también "expresar su reacción ante la propuesta" ("¿5.000 pesetas?" expresa la sorpresa, por ejemplo).

1.2. La misma frase, según se enfoca, puede a veces clasificarse en varios actos de habla a la vez. Así "¿Me tomas el pelo?" o "¿Me has visto con cara de tonto?" puede corresponder a los actos siguientes:

- expresar su reacción ante la propuesta
- dar una apreciación sobre el interlocutor
- indirectamente, dar una apreciación sobre la propuesta

En particular, la reacción personal del locutor ante la propuesta se puede encontrar en el modo de realizar otros actos de habla. Así, al decir: "¡Déjame en paz!", uno rechaza el contacto con el interlocutor pero también expresa su disgusto.

1.3. Sería posible alargar indefinidamente la lista de los actos de habla:

1.3.1. afinando el análisis. Se podría así añadir los actos siguientes:

-Introducir las explicaciones de la negativa

S. ¿Y sabes por qué?

Y te voy a decir por que...

Y, ¿quieres saber mis razones?

-Aplazar la respuesta

S. De momento no te puedo contestar

-Etc.

1.3.2. o al contrario extendiendo el análisis al contexto discursivo:

-Tratar de influir sobre su interlocutor para que abandone su propuesta

D. Por favor, profesor...

No sea tan duro...

-Etc.

1.4. Los actos de habla seleccionados aquí dependen estrechamente del corpus de referencia: el análisis prepedagógico del acto de habla correspondiente en francés ("Le Refus", voir PUREN 1981b), cuyo corpus se había elaborado a partir de una sola propuesta ("Vous m'accordez cette danse, mademoiselle?...") y únicamente sobre la base de la introspección, no hacía aparecer más que 7 actos diferentes (aquí, son 14).

Pero tales problemas de clasificación no pueden restarle validez a la ficha pedagógica que proponemos a continuación. En efecto, no se trata aquí de un estudio lingüístico, sino de una preparación de clase: la reflexión sobre los actos de habla se hará en clase esencialmente a partir de las producciones de los alumnos, y serán ellos mismos los que propongan las denominaciones de los diferentes actos de habla que hayan descubierto. No se trata en efecto de que el profesor haga un curso sobre la negativa, sino que gracias a un trabajo de puesta en común y clasificación del material lingüístico encontrado por ellos, los alumnos tomen consciencia de cómo funciona ese acto social y lo sepan realizar mejor al poder adaptar sus formulaciones a los elementos de la situación de comunicación.

2. Negarse es un acto generalmente delicado de realizar porque puede ser mal interpretado y poner en peligro la relación social. Por eso, la negativa explícita raras veces aparece sola, y en la mayoría de los casos permanece implícita.

Para negarse, los españoles suelen realizar combinaciones con diversos actos de habla, con posibilidad de reiteración del mismo acto, combinaciones cuya infinita variedad permite todos los matices de la expresión personal... y todas las sutilezas del análisis psicológico:

1 2 3 4
S. /Mira,/ chico./ /Sabes que soy tu amigo/ y que puedes contar
5
conmigo./ Pero hoy, sinceramente, no te puedo prestar esas 5.000 pe-
6 7
setas./ Lo lamento mucho,/ pero acabo de pagar mis impuestos,/ y es-
8 9
toy sin una gorda./ Además, me espera una factura de electricidad que
10
ni sé cómo la voy a pagar./ A ver si Jorge te las puede prestar./

- 1 - 2 : establecer el contacto
- 3 - 4 : protestar de su buena voluntad
- 6 : expresar su reacción ante la negativa
- 5-7-8-9: justificarse
- 10 : hacer una contrapropuesta

1 2 3 4
D. /¡Ay!/ profesor,/no sea usted tan duro. /Perdone,/ no es que
5 6
no queramos trabajar,/ pero realmente usted habla demasiado de prisa/
7 8
y siempre sacamos malas notas./ ¿Por qué no hacemos más bien un ejer-
cicio de lectura?/

- 1 : expresar su reacción ante la propuesta
- 2 : establecer el contacto
- 3 : tratar de influir sobre el interlocutor para que abandone la propuesta
- 4 : pedir disculpa al interlocutor por la negativa
- 5 : protestar de su buena voluntad
- 6 - 7: justificarse
- 8 : hacer una contrapropuesta

III. FICHA PEDAGOGICA SOBRE LA NEGATIVA

1. Lista de los actos de habla utilizada en clase

Para la ficha pedagógica, hemos reducido el número de actos de habla y hemos simplificado la clasificación en función de lo que conocemos de las capacidades de expresión y conceptualización de los alumnos (classe terminale). Por otra razón muy material (el tamaño de las pizarras...), vemos muy difícil trabajar en clase con más de 6 columnas diferentes (una para cada acto de habla); pero nos parece difícil reducirlas más todavía sin restarle todo valor clasificatorio y heurístico a la clasificación.

1.1. ACTO DE HABLA Nº 1: NEGARSE EXPLICITAMENTE

No	(Reúne los puntos siguientes de nuestro análisis prepedagógico: 1. Negarse explícitamente 4.2. Rechazar el contacto con el interlocutor Desaparecen aquí las 3 subdivisiones correspondientes a las tres formas lingüísticas posibles del acto de "negarse explícitamente")
¡Oh no!	
¡Ah no!	
¡Que no!	
De ninguna manera	
No quiero	
Me niego	
Ya te dije que no	
Ni pensarlo	
Ni lo sueñes	
Déjame en paz	
No insistas	

1.2. ACTO DE HABLA Nº 2: AGRADECER LA PROPUESTA (o valorarla)

(muchas) gracias	pero...	(Reúne los actos 2.1. "agradecer la propuesta" y 2.2. "dar una apreciación sobre la propuesta)
te lo agradezco		
es una buena idea		

1.3. ACTO DE HABLA Nº 3: REACCIONAR NEGATIVAMENTE ANTE LA PROPUESTA

¿un dictado?	(Reúne los actos siguientes: 2.5. "Repetir la propuesta o parte de ella"; 3.1. "Expresar su reacción ante la propuesta; 4.3. "Dar una apreciación sobre el interlocutor")
¿ahora mismo?	
¿5.000 pesetas?	
¡vaya!	
¡hombre!	
¿me tomas el pelo o qué?	

1.4. ACTO DE HABLA Nº 4: LAMENTAR LA NEGATIVA

Perdóname	pero...	(Reúne los actos siguientes: 3.2. "Expresar su reacción ante la negativa"; 3.3. "Protestar de su buena voluntad"; 4.4. "Pedir disculpa al interlocutor por la negativa)
Discúlpame		
Lo siento mucho		
Me da mucha pena		
Desdichadamente		
¡Qué pena!		
Sería con gusto	pero...	
Si lo pudiera, lo haría		
No es por mala voluntad		

1.5. ACTO DE HABLA N° 5: EXPLICAR LA NEGATIVA (O JUSTIFICARSE)

S. Imposible, no tengo ni un céntimo
P. Mi coche está averiado
D. Va a terminar la hora
Etc., etc.

(Corresponde a 3.4.: "Justificarse")

1.6. ACTO DE HABLA N° 6: RECHAZAR EN PARTE LA PROPUESTA Y/O HACER UNA CONTRAPROPUESTA

S. Este mes no puedo
P. ¿Y por qué no vamos con el tuyo?
D. ¿No lo podríamos dejar para la próxima semana?

(Reúne los actos 2.3. "Rechazar en parte la propuesta" y 2.4. "Hacer una contrapropuesta")

Hemos eliminado el acto "establecer el contacto con el interlocutor", que no hace más que introducir la negativa propiamente dicha. Las expresiones correspondientes a cada acto de habla sólo se dan aquí como ejemplos. Sus listas no son, ni mucho menos, exhaustivas.

2. Procedimiento pedagógico

Público: Alumnos de "terminale". El trabajo sobre la negativa exigirá de ellos unas paráfrasis matizadas y numerosas.

Objetivo: Enriquecer y organizar los medios lingüísticos de los que disponen los alumnos para realizar un acto indispensable tanto en clase como en las relaciones sociales: negarse.

Material: Pizarra y tizas.

Preparación previa: Dividir la pizarra en 6 columnas, una para cada acto de habla, poniéndoles sólo números de 1 a 6 sin indicar de qué acto se trata. Dejar sin embargo un espacio suficiente, arriba, para escribir posteriormente el nombre de cada acto de habla en la columna correspondiente.

FASE 1 : Explicar en pocas palabras en qué consiste el trabajo que se va a realizar, y su objetivo.

FASE 2: El profesor hace a la clase una propuesta difícil de aceptar (Ej.: "Vais ahora mismo a empezar el comentario escrito de tal texto"), y suscita el mayor número posible de expresiones de la negativa, que irá escribiendo en sus respectivas columnas conforme las vayan dando los alumnos. Si la clase no es muy imaginativa, el profesor podrá hacer sucesivamente varias preguntas del mismo tipo.

FASE 3: Nos muestra nuestra experiencia que ciertas columnas se llenan rápidamente (la de las justificaciones por ej.), y que otras permanecen vacías o se llenan difícilmente. En esta fase, es el profesor esta vez el que va a rechazar las propuestas inaceptables que le hagan los propios alumnos (salir antes de la hora; que les dé dinero; que no les dé notas por debajo de 10/20, etc.). El mismo profesor escribirá sus propias producciones en las diferentes columnas, privilegiando las que se han quedado más vacías. Podrá utilizar el

subterfugio: "También os hubiera podido contestar...".

Es esencial completar al máximo las columnas correspondientes a los actos de habla para los que el material lingüístico es más limitado (actos 1 a 4). Al contrario, sería inútil alargar demasiado las columnas "abiertas" como la de las justificaciones y la de las contra-propuestas: basta con que los alumnos se den cuenta de la variedad prácticamente infinita de sus posibles realizaciones.

FASE 4: Ejercicio de conceptualización. Ahora la clase va a tener que "poner una etiqueta" a cada una de las columnas. El profesor preguntará "¿Qué hacemos en esta columna? ¿Y en ésta?...". La precisión de esas etiquetas no importa: basta con que sean funcionales para realizar las actividades siguientes (fases 5 a 8).

FASE 5: El profesor va a verificar la comprensión de las diferentes etiquetas haciendo varias propuestas nuevas, y señalando cada vez con el dedo la o las columnas correspondientes a los diferentes actos de habla que desea hacer realizar (indicar a los alumnos que pueden re-utilizar el material ya escrito en la pizarra, o inventar nuevas frases). La única condición a respetar es que la negativa sea verosímil.

FASE 6: Trabajo de extensión por sucesión de actos diferentes. A partir de propuestas sugeridas por los alumnos y/o por el profesor, el juego consistirá en expresar negativas utilizando el mayor número posible de columnas (sin limitarse claro a las producciones ya escritas en la pizarra)

Ejemplo: P./Es una buena idea./ Desdichadamente,/ hoy no puedo./ Tengo el coche en el garaje./ La próxima semana, ¿por qué no?/

FASE 7: Trabajo de extensión por repetición del mismo acto. Esta vez se tratará de alargar al máximo la negativa multiplicando las realizaciones del mismo acto de habla.

Ejemplo: S./No./ Ya te dije que no./ No quiero prestarte dinero./ No insistas./ Déjame en paz./ (Actos 1-1-1-1-1).

S./Bueno, lo haría con mucho gusto./ Pero estoy sin una gorda,/ tengo que pagar los impuestos la semana que viene / y hacerle un regalo a mi mujer por su cumpleaños./ Realmente no puedo./ (Actos 4 y 5-5-5-5).

FASE 8: Ejercicios de simulación. El profesor crea (y/o los alumnos) en clase unas situaciones simuladas, en las que cada uno tendrá que reaccionar negándose de la manera que le parezca más adaptada. Ejemplo: el profesor dice: "Soy el patrón de una empresa, y vosotros mis obreros. Nuestra empresa marcha muy bien. ¿No os interesaría invertir cada mes en ella la tercera parte de vuestro sueldo?...". Las negativas inverosímiles o particularmente acertadas podrán merecer un comentario por parte de la clase y/o del profesor.

Nota: Sería provechoso, si las condiciones materiales se prestaran a ello, realizar las 3 últimas fases (6, 7 y 8) dividiendo la clase en grupos reducidos, con posterior puesta en común y discusión de las diversas propuestas.

ANNEXE 23

IV. ACTO DE HABLA Y METODO ECLECTICO

Esta ficha pedagógica se ha redactado primero para permitirles a los profesores de español hacerse una idea concreta de las aplicaciones posibles de ese concepto de "acto de habla". Al experimentarla en sus propias clases, podrán además juzgar por sí mismos acerca de su interés práctico y la posibilidad de integrar tal tipo de procedimiento pedagógico en la metodología que utilizamos en Costa de Marfil.

Pensamos personalmente que sería posible y productivo llevar a cabo con nuestros alumnos ese tipo de trabajo a propósito de todos los actos de habla más utilizados en clase, en particular los que se relacionan con el comentario de textos: dar su opinión, comparar, expresar su acuerdo o desacuerdo, etc. Haría falta establecer un catálogo de dichos actos, analizar cada uno de ellos clasificando el material lingüístico disponible en español, y redactar las fichas pedagógicas correspondientes...

Pero esto no es más que una propuesta personal. Siempre podrán ustedes... inegarse!

Extrait de "Situación, actos de habla y pedagogía de la comunicación en la enseñanza de idiomas" (PUREN 1982, pp. 13-19).

13 Allô! Qui est à l'appareil?

	ACTIVITÉS	ORGANISATION
Fonction	Établir → maintenir/rompre un contact social. Demander → offrir/refuser une chose, une information, un service.	Rappeler que, lorsqu'on ne voit pas la personne à laquelle on s'adresse, on est obligé d'établir un contact de façon particulière. Il convient, notamment, de s'assurer que son interlocuteur est bien celui à qui on désire parler, de se présenter soi-même et, le cas échéant, d'utiliser des formules d'appel pour être certain que l'interlocuteur nous entend.
Intention pédagogique	Montrer que lorsqu'on ne voit pas son interlocuteur, comme par exemple dans la communication téléphonique, on établit un contact social de façon particulière.	Prier un étudiant de sortir de la classe et de se placer derrière la porte.
Objectif global d'apprentissage	Utiliser les énoncés adéquats pour établir un contact social lorsqu'on ne voit pas son interlocuteur.	
Contenu	Formules d'appel, de présentation, d'identification. Demandes d'un rendez-vous, d'un renseignement, d'un service.	Rendre attentif aux formules d'appel et à la nécessité de se présenter.
Participants	Enseignant → classe l'apprenant → l'apprenant	
Lieu/Moment	Sensibilisation à la communication orale.	
Canal	Direct, indirect (téléphone à piles, interphone).	Récapituler les différentes formules d'adresse téléphonique : Allô ?, qui est à l'appareil, c'est bien le 23 3 65 ? Dupont, etc.
Registre	Courant, familier.	Avec un téléphone à piles ou un interphone, un étudiant sort de la classe avec un récepteur. S'il n'y a pas de téléphone, la classe est divisée en groupes de deux étudiants qui se tournent le dos.

II. PRISE DE POSITION

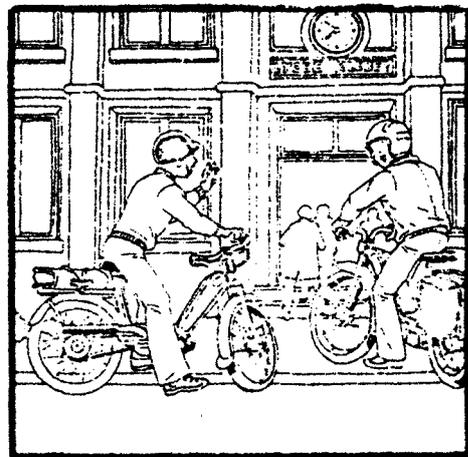
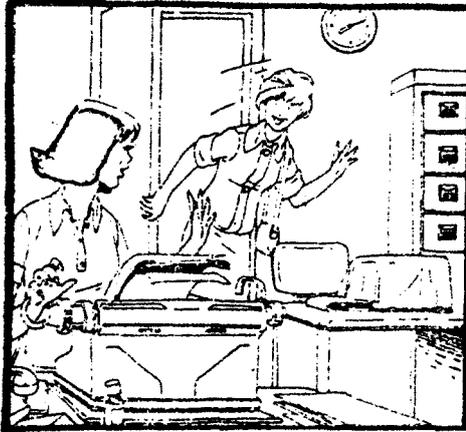
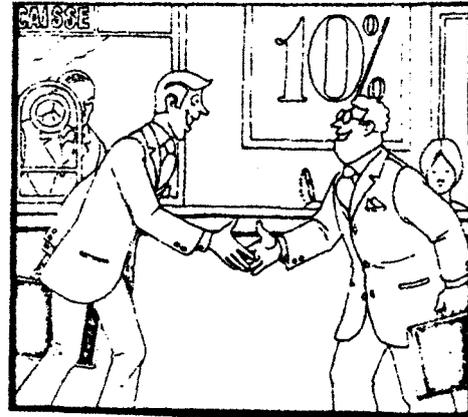
»Moi, je pense que . . .«

Objectif: Permettre aux élèves d'exprimer leur accord ou leur désaccord, d'argumenter et de nuancer leur opinion

Contenu:

1. Moyens linguistiques de prise de position.
2. Choix d'une activité commune (proposition – acceptation ou refus – contreproposition; pétition orale ou écrite: lettre à l'autorité compétente).
3. Pour ou contre la télévision?
4. Interviews (compréhension orale, repérage des moyens linguistiques de la prise de position, découverte des registres, portrait-robot). 
5. Exercices à partir d'une interview sur le tabac: recherche d'arguments pour et contre; recherche de slogans pour et contre; préparation d'une interview, réalisation et exploitation des résultats. Travail sur la publicité. 
6. Exercice écrit: »puzzle«. Reconstitution d'un mini-dialogue.
7. Exercice sur images.
8. Prise de position à partir de slogans provocateurs.
9. Opinion et appréciation: exercice d'identification.
10. Opinion et appréciation: justification d'un choix.
11. Opinion »à propos de« (actualité, événement politique, catastrophe etc.).
12. Prise de position sur le thème »Les animaux à la maison«.
13. Création en tandems de mini-dialogues d'après un modèle proposé (expression de la préférence).
14. Exercice de créativité lexicale et définition des mots inventés.
15. Choix d'une activité commune: programmes de télévision.
16. Quelle est votre opinion? (documents photographiques).

EN EFFEULLANT LA MARGUERITE
Plan de la 2^e leçon
Dossier du professeur, p. 13.



- a) Déterminez image par image quels sont les personnages représentés (profession et relation des personnages entre eux).
b) Choisissez, parmi les formules ci-dessous, celles que peuvent utiliser les personnages en se rencontrant et en se quittant:

Bonjour!	Comme d'habitude.
A ce soir!	A tout de suite!
Bonjour, Madame!	Bof!
Ça va?	Salut!
Bonjour, Gustave!	Vous allez bien?
Salut mon vieux!	Bonjour, toi!
Je vais bien.	A demain!
Bonjour, Madame Lemoine!	Bonjour, cher ami!
Bonjour, Simone! Comment ça va?	Au revoir!
Allez, ciao!	Bon, j'y vais.
Je vous dis au revoir.	Comment ça va ce matin?
Bonjour, Ginette!	Allez, à bientôt!
Bonjour, patron!	Au revoir. A la prochaine.
A un de ces jours. Adieu!	Bonjour, Monsieur Legrand.
Bonsoir, mon vieux!	

EN EFFEUILLANT LA MARGUERITE

1ère leçon, 2è exercice
Cahier de l'élève, pp. 5-6.

je sais

leçon **13**

● lire un horaire

Marseille → Paris Paris → Lille

	Rap. 501	Exp. 505	Rap. 150	Exp. 508	Rap. 526	TEE 22	Exp. 509
			x	z		x z	
Marseille St Charles	6 00		11 43	13 15	14 08	Milan	20 30
Avignon _____	7 00		12 42	14 22	15 24		22 45
Valence _____	8 19		13 47	16 24	16 35		0 23
Lyon _____	9 16	13 37	14 44	18 13	17 28	↓	1 31
Dijon _____	11 04	15 37	16 23		19 06	20 36	3 25
Paris Gare de Lyon	13 30	18 52	19 20		21 43	22 58	6 38

	Rap. 15293	Exp. 2219	Rap. 2227	Exp. 2929	Rap. 491	Exp. 2247	Exp. 2201
Paris Gare du Nord	6 16	10 43	14 47	17 02	22 00	23 24	0 50
Arras _____	8 25	12 20	16 14	18 31		1 35	3 38
Lille _____	9 10	12 59	16 52	Dunkerque	0 02	2 15	4 58

METHODE ORANGE 1
Livre de l'élève, p. 73.

COMMENT FAIT-ON EN ESPAGNOL POUR...

1. Appeler quelqu'un par:

- son prénom (familier)...
- son prénom (poli).....
- son nom (familier).....
- son nom (poli).....
- sa fonction (poli).....

Vous savez déjà dire:

- !Vicente!
- !Don Olegario!
- !N'Guessan!
- !Señor N'Guessan!
- !Señor cura!

Vous pouvez dire aussi:

- !Señor profesor! (cérémoneux)
- !Profesor! (courant)

2. Se désigner soi-même ou désigner quelqu'un

Soy	Koffi N'Guessan
Es	Vicente el señor Pigmalión

3. Présenter quelqu'un

Aquí tiene usted

a	Vicente N'Guessan
a	el señor Pigmalión

He aquí
Te (le) presento a

N'Guessan
mi amigo Vicente
los empresarios

Aquí está
Aquí están

Vicente
el señor cura
los empresarios
don Lucio y don Javier

4. Demander l'identité de quelqu'un

- ¿Quiénes son?
- ¿Quién es usted?

5. Demander l'occupation, la fonction, le métier de quelqu'un

- ¿Qué es Pigmalión?
- ¿Qué son los amigos de Pigmalión?

6. Prendre contact avec quelqu'un en le saluant:

- familier.....
- neutre.....
- cérémonieux.....

- !Hola, Vicente!
- Buenos días; buenas tardes (noches); (muy) buenas
- Señores, muy buenas noches

<p>7. <u>Demander des nouvelles</u> -familier..... -poli</p>	<p>¿Qué hay? ¿Qué tal? ¿Qué tal te (le) va? ¿Qué tal está usted?</p>	<table border="1"> <tr> <td>¿Y usted?</td> <td>(¿Qué tal?)</td> </tr> <tr> <td>¿Y tú?</td> <td></td> </tr> </table>	¿Y usted?	(¿Qué tal?)	¿Y tú?									
¿Y usted?	(¿Qué tal?)													
¿Y tú?														
<p>8. <u>Répondre à quelqu'un</u> <u>qui vous a salué comme</u> <u>dans 6.</u></p>	<p>(mêmes répliques).</p>													
<p>9. <u>Demander des nouvelles</u> <u>en retour.</u></p>														
<p>10. <u>Exprimer son plaisir</u> <u>de se voir présenter</u> <u>quelqu'un.</u></p>	<p>Tanto gusto Celebro mucho conocer a usted</p>	<p>Encantado Mucho gusto.</p>												
<p>11. Répondre à 10.</p>	<p>Igualmente</p>	<p>El gusto es mío (poli) Para servirle (poli) A sus pies, señora (céré- monieux)</p>												
<p>12. <u>Demander des nouvelles</u> <u>d'autrui à quelqu'un.</u></p>	<table border="1"> <tr> <td></td> <td>qué tal</td> <td>tu padre</td> <td></td> </tr> <tr> <td>¿</td> <td>y</td> <td>la familia</td> <td>¿</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>Koffi</td> <td></td> </tr> </table>		qué tal	tu padre		¿	y	la familia	¿			Koffi		
	qué tal	tu padre												
¿	y	la familia	¿											
		Koffi												
<p>13. <u>Répondre quand on vous</u> <u>demande des nouvelles.</u></p>	<p>(muy) bien igual</p>													
<p>14. <u>Répondre à une remar-</u> <u>que élogieuse.</u></p>	<p>(muchas) gracias muy amable es usted</p>	<p>Muy agradecido</p>												

Méthode expérimentale
pour l'enseignement de l'espagnol
en Afrique francophone
Première leçon
Livre de l'élève, pp. 16-17.

(En la habitación de las niñas pequeñas, colocando los juguetes en su sitio)

Josefina: ¡Qué ilusión me hacen las cosas de las niñas! Complacerlas en todo. Posiblemente sea por mi infancia tan sola. Perdí mis padres en la guerra, teniendo yo cuatro años y desde ese momento pues estuve vagando siempre de un lado para otro, o con tíos, o con abuelos. ¡Qué triste en realidad para mí! ¿no? Porque el cariño y el calor de los padres no se encuentran en ningún otro lugar.

(p. 21)

Josefina: ¿Te vas a acostar?

Padre: No, voy a ver un poco la televisión. Creo que hay un programa divertido. No sé. ¡Bueno!

Josefina: Bueno, entonces yo me quedo también. ¿Quieres tomar algo más?

Padre: No, no, no, muchas gracias. José, voy a ver la televisión, un poco.

Josefina: Bueno, pues yo voy a recoger esto y me vengo a ver la televisión contigo ¿eh?

Padre: De acuerdo.

(p. 22)

"El día de un ama de casa"

Emission de télévision destinée aux élèves de 3^e
et de second cycle

Extraits du scénario (GOURINE 1972, pp. 21-22).

EXPEDIENTE TURISMO ESPANOL

Cet Annexe comprend trois parties:

1. Pp. 680-683 : une présentation du Dossier Tourisme espagnol, rédigée en mai 1981 en vue d'une publication dans la Revue de l'Ecole Normale Supérieure (à paraître);
2. Pp. 683-691 : des "orientations méthodologiques", publiées la même année dans le Bulletin de Liaison des professeurs d'espagnol en Côte-d'Ivoire (PUREN 1981c);
3. Pp. 692-706 : la première partie de ce Dossier, publiée à l'origine dans le même numéro de ce même bulletin.

UN DOSSIER D'ENSEIGNEMENT
DE LA LANGUE ET DE LA CIVILISATION ESPAGNOLES

1. CONCEPTION DU DOSSIER

L'idée de ce Dossier, et sa conception, ont voulu être une tentative de réponse à un certain nombre de données pédagogiques:

1.1. Les conditions matérielles d'enseignement

Le matériel dont dispose la salle de laboratoire du Département d'espagnol permet une très large gamme d'activités pédagogiques. Cette salle permet en effet de projeter des films fixes ou des diapositives (rideaux noirs); de faire réaliser des lectures et des expressions écrites collectives (tableau et rétro-projecteur); son laboratoire autorise l'utilisation d'un haut-parleur extérieur (écoute collective); chaque étudiant dispose de son casque et de son propre magnétophone à cassettes, et peut manipuler à volonté la leçon ou les exercices préalablement enregistrés sur sa piste-maître depuis la console-maître (écoute individuelle); une piste-élève parallèle et indépendante lui permet en outre de s'enregistrer, d'écouter sa propre voix et de l'effacer à volonté pour se corriger tout en conservant l'enregistrement-maître (expression orale individuelle); à côté de son magnétophone, chaque étudiant dispose en outre d'une partie pupitre qui peut être utilisée pour la lecture ou l'expression écrite individuelles. Ce local et ce matériel permettent par conséquent une souplesse et une variété maximales d'activités orales, écrites et visuelles, qu'elles soient individuelles ou collectives.

Seul inconvénient majeur: les boxes vitrés qui assurent l'isolation acoustique des étudiants rendent impossible le travail par groupes restreints.

1.2. Les objectifs de ce cours de laboratoire

Les objectifs généraux fixés par le Département pour ce cours de laboratoire sont le perfectionnement de la compréhension et de l'expression orales. Plus concrètement, ce cours doit préparer à l'épreuve de compréhension orale au CAP-CEG théorique: après une seule audition d'un enregistrement court (30 secondes à une minute), les étudiants sont invités à en faire un compte-rendu écrit ou oral (enregistré individuellement) aussi précis et détaillé que possible.

1.3. L'expérience du cours de laboratoire pendant l'année 1979-1980

Pendant notre première année à l'E.N.S., nous avons hérité pour ce cours de laboratoire d'une méthode audio-visuelle classique (dialogues inventés/films fixes): Vida y Diálogos de España, nivel 2º, qui nous a paru inadaptée à notre public à divers points de vue:

1.3.1. son contenu linguistique: vocabulaire et structures grammaticales trop limités; langue "neutre" gommant les différences dues à l'origine sociale des interlocuteurs, leur statut social, leur rôle, les conditions de communication et les canaux utilisés;

1.3.2. son contenu thématique: scénarios et personnages peu motivants et présentant une vision à la fois superficielle et stéréotypée de l'Espagne;

1.3.3. sa méthodologie: la complexité linguistique des dialogues à ce niveau avancé ne permet plus à l'élève de remplir le rôle qui lui est assigné dans la méthodologie audio-visuelle (explication et mise en situation); d'autre part l'organisation du matériel suivant une progression linguistique stricte gêne le développement des stratégies individuelles d'apprentissage pourtant essentielles à ce niveau.

Ce Dossier a été expérimenté par nous-même au cours de l'année universitaire 1980-1981 avec deux groupes de 15 à 20 étudiants de 2^e année d'espagnol à l'E.N.S. Trois autres collègues du Département, chargés de trois autres groupes parallèles, ont eux aussi utilisé ce Dossier expérimental de façon sporadique ou continue.

2. DESCRIPTIF DU DOSSIER

2.1. Choix du thème. Le thème du Tourisme en Espagne nous a semblé intéressant pour plusieurs raisons:

2.1.1. L'importance de l'industrie touristique pour l'économie espagnole: plus de 30 millions de visiteurs par an (autant que la population locale...); près de 10 p.c. du P.N.B.; un million d'emplois assurés.

2.1.2. Son étude permet d'aborder en même temps de façon intégrée divers aspects de l'Espagne: économique, géographique, culturel.

2.1.3. La situation de l'apprenant en espagnol présente des similitudes avec celle du touriste: tous deux se retrouvent brusquement mis en contact avec une civilisation étrangère; tous deux ont à affronter le problème de la communication dans une langue étrangère.

2.1.4. La Côte d'Ivoire cherche à développer de même chez elle un tourisme international.

2.2. Sources documentaires. L'importance du thème de Tourisme dans la vie espagnole a fait qu'en moins de 15 jours à Barcelone, début septembre 1980, il nous a été possible de recueillir de nombreux documents variés, aux sources suivantes:

2.2.1. Agences de voyages: dépliants touristiques et cartes d'Espagne.

2.2.2. Radio Nacional de España en Barcelona: enregistrements d'environ 4 heures de bulletins d'information et d'interviews concernant l'actualité touristique en Espagne. Le mois de septembre est en effet celui des bilans concernant ce secteur d'activités.

2.2.3. Phonothèque nationale de Barcelone: repiquage, à partir des bandes originales, d'environ 4 heures d'enregistrements de reportages, interviews et tables-rondes concernant le Tourisme, entre 1973 et 1974, c'est-à-dire immédiatement avant et après la crise pétrolière, qui a provoqué elle-même une crise touristique.

2.2.4. Bibliothèque universitaire de Barcelone: photocopies d'extraits d'essais et d'études économiques, anciens et actuels, concernant le Tourisme en général ou en Espagne en particulier.

2.2.5. Journaux et revues publiés durant notre séjour: articles, réclames et dessin humoristiques ayant trait à l'actualité touristique.

2.2.6. Diapositives (une centaine, prises pendant notre séjour) montrant des plages, des ensembles immobiliers et des centres touristiques de la Costa Brava.

2.2.7. Extraits de romans modernes abordant le thème du Tourisme.

2.3. Critères de sélection des documents. Pour le Dossier expérimental, la sélection des documents s'est faite sans idée préconçue, de manière intuitive. Le Dossier définitif devra sans doute appliquer avec plus de rigueur un certain nombre de critères qui se sont dégagés à l'expérience:

2.3.1. Unité thématique du passage.

2.3.2. Pertinence et intérêt des éléments d'information apportés par le document.

2.3.3. Pour les documents oraux, qualité technique de l'enregistrement et clarté (absence d'interruptions fréquentes, de chevauchements de voix...).

2.3.4. Richesse des rapprochements pouvant être établis d'un document à l'autre:

correspondances (par exemple document oral abordant un thème similaire à celui déjà vu dans un document écrit, ou vice-versa); complémentarités (document apportant des précisions ou des informations supplémentaires sur un sujet abordé dans d'autres documents); oppositions (nous avons ainsi cherché à varier au maximum les points de vue: celui des hôteliers, des responsables syndicaux et gouvernementaux, des journalistes, des touristes eux-mêmes; celui des partisans et celui des adversaires du développement touristique...).

2.3.5. Variété des types de documents (articles de journaux, tables-rondes, dépliants touristiques, lettres de touristes, enquêtes, reportages, etc...).

2.4. Documents sélectionnés pour le Dossier expérimental. L'application de ces critères a permis de sélectionner, pour le Dossier expérimental, les documents suivants:

- 40 enregistrements d'une durée totale de 60 minutes, et variant en durée de 30 secondes à 3 minutes 30 secondes. Il s'agit d'extraits de reportages, de tables-rondes et d'interviews de responsables du Ministère du Tourisme, d'hôteliers, de responsables syndicaux de l'hôtellerie, et d'experts, ainsi que de flashes d'information radiophonique. Ces enregistrements ont été regroupés sur bandes magnétiques pour faciliter leur utilisation en laboratoire;
- 12 dessins humoristiques mettant en scène des touristes;
- 11 articles de journaux: informations concernant la saison touristique, lettres de touristes, compte-rendus d'enquêtes, etc.;
- 6 extraits d'essais prenant position contre ou pour le développement touristique (écrits dans les années 1970, sauf un de 1918);
- 3 cartes des côtes espagnoles (où se concentrent l'immense majorité des touristes);
- 1 extrait d'une étude économique;
- 1 tableau chiffré sur l'évolution quantitative du Tourisme espagnol entre 1970 et 1977;
- 1 extrait d'un dépliant touristique du Ministère espagnol du Tourisme;
- 1 réclame parue dans un journal concernant la promotion d'une opération immobilière sur la Costa Brava;
- quelques textes littéraires.

Provisoirement, aucune diapositive n'a été intégrée à ce Dossier.

Tous ces documents ont été photocopiés et remis au fur et à mesure de leur étude à chaque étudiant, y compris les transcriptions des enregistrements.

2.5. Classement des documents. Malgré son peu d'originalité, c'est un classement chronologique qui s'est vite imposé à nous. Tout le discours sur le Tourisme peut en effet se situer en fonction d'un événement historique précis: le début de la crise pétrolière en Occident, fin 1973. Le plan adopté est le suivant:

Première partie: "La época dorada". C'est l'époque euphorique du développement rapide et constant de l'industrie touristique espagnole, correspondant à une ère de prospérité des pays occidentaux. Dans le discours triomphaliste affleurent à peine les grands problèmes dont on ne prendra conscience que plus tard de la gravité: pollution, massification, détérioration du milieu, manque de professionnalisme du secteur hôtelier, etc.

Deuxième partie: "La crisis". Fin 1973 et tout au long de la saison touristique 1974, les effets directs et indirects de la crise internationale commencent à frapper durement l'industrie touristique espagnole. Le discours se concentre sur l'analyse des origines, les manifestations et les suites de la récession.

Troisième partie: "Elementos de análisis crítico del Sector". La crise provoque une prise de conscience et un effort d'analyse des nombreux problèmes structurels de

l'industrie du Tourisme, qu'elle a brusquement mis en évidence.

Quatrième partie: "Soluciones y remedios". Le malade appelle le médecin: responsables et intéressés s'interrogent sur les mesures à prendre, les restructurations nécessaires et la définition des grandes lignes d'une politique cohérente du Tourisme.

Cinquième partie: "¿Crisis or not crisis?": interrogation ironique que l'on ne peut manquer de se faire en lisant ou en écoutant les polémiques actuelles sur l'existence ou non d'une crise véritable. A l'optimisme de l'un répond le "catastrophisme" de l'autre, dans un discours où souvent les intentions polémiques sont plus évidentes que les faits eux-mêmes, difficiles à interpréter ou contradictoires.

II ORIENTATIONS METHODOLOGIQUES

Ce Dossier étant encore expérimental, nous n'en proposerons pas ici un mode d'emploi détaillé, mais simplement des directions de recherche et d'expérimentation concernant son utilisation possible en classe de langue.

Nous prendrons ici comme exemple la première partie du Dossier (voir infra). Pour ce qui est de l'ordre dans lequel s'y présentent les documents, il serait possible de les classer différemment, d'en ajouter d'autres ou d'en supprimer certains. Le dépliant touristique du début pourrait ainsi parfaitement s'étudier à la fin de la dernière partie du Dossier, à un moment où les élèves auraient tous les éléments nécessaires pour en faire une lecture critique. Certains documents, comme celui-ci, gagneraient à être étudiés à plusieurs reprises, pour en faire des lectures différentes voire contradictoires.

L'approche des documents se fait en général en compréhension globale: ainsi, après une première écoute du document oral, le professeur dirige un travail de recherche des idées essentielles (reconstitution), qui consiste en une mise en commun de ce qui a été compris par chacun.

Le professeur commence par demander, sans plus de précisions et en acceptant toutes les participations, de restituer tout élément perçu, même insignifiant. A ce stade, les éléments qui se rapportent non au contenu du document, mais aux conditions de production, sont particulièrement intéressants à exploiter et peuvent être sollicités par le professeur: ¿Quién habla? ¿Está solo? ¿Parece una discusión seria? ¿Dónde tendrá lugar la conversación? ¿Qué serán esas partes musicales que se oyen al principio y al final de la grabación? Etc.

Prenons l'exemple de l'interview du maire de Lloret (p. 694). Les élèves vont restituer ainsi les éléments suivants (à titre de supposition):

- es una conversación entre amigos
- uno de los interlocutores es un alcalde
- hablan del turismo
- dan una serie de cifras
- se oyen ruidos en la calle

Ces quelques éléments de reconstitution, qui pourront paraître à première vue fort minces, fournissent déjà au professeur un matériel de travail suffisant pour orienter la reconstitution:

1. Chaque élément rapporté peut être renvoyé à l'ensemble de la classe pour orienter son effort de reconstitution:

Elève 1: Es una conversación entre dos amigos.

Prof. : ¿Entre dos amigos? ¿Por qué piensas que entre dos amigos?

Elève 2: No. Uno hace las preguntas, y otro contesta.

Elève 3: Debe ser una entrevista en la radio, porque hay también música.

Autre possibilité;

Elève 1: Los dos dan una serie de cifras.

Prof. : ¿Cifras de qué?

Elève 1: Creo que son cifras de población.

Elève 2: Dan también el número de los bares de la ciudad.

Elève 3: Hablan también de las salas de fiesta.

Elève 4: En la ciudad hay una cincuentena de salas de fiesta.

2. Les lacunes elles-mêmes dans la compréhension du document peuvent être utilisées pour susciter l'activité linguistique des élèves; la mise en relation des éléments permet un travail de déduction et/ou de supposition. A ce stade, l'essentiel est que les élèves essayent de tirer le maximum de cette première écoute, et il n'est pas grave que ces suppositions soient erronées ou contradictoires. Même ainsi, elles vont faciliter la deuxième écoute du document en orientant l'attention des élèves:

Prof. : Tú dices que la entrevista es sobre el problema del turismo, y tú que dan cifras. Entonces, ¿qué pueden ser esas cifras?

Elève 1: Pueden ser el número de los hoteles y de los restaurantes.

Elève 2: O el número de los turistas.

Elève 3: Tal vez el número de días que dura la estación turística.

Autre exemple:

Prof. : El periodista habla del turismo con un alcalde. ¿Quién puede ser ese alcalde?

Elève 1: Puede ser el alcalde de una ciudad turística.

Elève 2: Sí. Es una ciudad de la Costa Brava.

Prof. : Entonces, ¿de qué pueden hablar? Imaginemos los temas de conversación posibles.

Elève 3: Es posible que hablen de los planos de desarrollo de la ciudad.

Elève 4: Tal vez hagan el balance de la estación turística.

Elève 5: A lo mejor el alcalde expone los problemas que plantean los turistas.

Déjà pendant cette phase, le professeur peut répondre aux questions de compréhension posées par les élèves:

Elève 1: ¿Por qué habla el periodista de "rosario"?

Prof. : Efectivamente, habla del "rosario de pueblos a lo largo de la costa". ¿Conocéis las cuentas de los rosarios? ¿Sabéis cómo se presentan? (dessin au tableau). Entonces, ¿qué información nos facilita esa imagen del "rosario"?...

Le professeur peut aussi, si l'occasion s'en présente et s'il le juge utile, introduire certains mots inconnus ou certaines idées qui aideront les élèves au cours de la seconde audition du document:

Elève 1: Dice el alcalde que los bancos recogieron mucho dinero.

Prof. : Exacto. ¿Cómo se llama el dinero que traen consigo los turistas extranjeros?

Elèves : ...

Prof. : Son divisas. En Costa de Marfil, ¿cuáles son las diferentes divisas que más se encuentran?...

Cette première reconstitution pourra être plus ou moins riche et rapide selon le niveau de compréhension de la classe. Elle est toujours difficile au début, lorsque les élèves sont désorientés par ce type de travail en compréhension globale, inhabituel pour eux. L'objectif à atteindre est de faire apparaître les éléments généraux de la situation de communication et les principaux thèmes. Pour l'interview du maire de Lloret, ce sont au minimum les éléments suivants:

una entrevista en la radio - entre un periodista - y el alcalde de un gran centro turístico - dan cifras - sobre el número de turistas - el dinero gastado por ellos - el número de los hoteles - y de bares -

Ces éléments vont guider les élèves dans leur deuxième écoute: ils vont "entendre" beaucoup plus d'éléments que la première fois, en particulier des détails (ici des noms propres et des chiffres) que les difficultés de compréhension globale lors de la première écoute les empêchaient de saisir.

Après une deuxième écoute, le professeur fait donc effectuer une seconde reconstitution, en utilisant les mêmes techniques que précédemment mais en se montrant cette fois-ci plus exigeant sur la précision et l'exactitude des éléments restitués. Cette seconde restitution est toujours très motivante pour les élèves, qui se rendent aussitôt compte de leurs progrès dans la compréhension du document.

Deux grands principes donc pour cette phase de double reconstitution:

1. Pas d'explication systématique du vocabulaire, qui lasse les élèves et surtout leur fait perdre de vue la globalité du document. Les explications données par le professeur -et ceci est la règle générale valable pour toutes les phases- doivent répondre à une demande explicite de la part des élèves.

2. Le travail se fait sur des niveaux de compréhension variables:

-sur la plupart des documents, il fait travailler d'abord à un niveau de compréhension très globale et lacunaire, puis plus détaillée et complète;

-mais on peut imaginer que pour des documents longs ou qui viennent seulement en tant que compléments d'information, le professeur se limite à un niveau de compréhension très globale ou très parcellaire. L'interview du maire de Lloret, par exemple, pourrait n'être utilisé strictement que pour y relever les chiffres cités, qui seraient ensuite exploités dans un autre contexte (par exemple pour la rédaction en commun d'un article journalistique). Dans ce cas, après la première reconstitution, le professeur va donner des consignes d'écoute, de façon à orienter l'attention des élèves au cours de leur seconde audition sur les seuls éléments intéressants pour la suite du travail (Ex.: Prof.: Ahora cada uno vais a apuntar en un papelito todos los datos cifrados que se dan en esta entrevista).

A la phase de double reconstitution va succéder une phase d'exploitation du document, qui va exiger de chaque élève la possibilité d'un accès individuel et constant au document. Il faudra donc lui fournir:

-soit un enregistrement individuel du document oral, comme nous le faisons au laboratoire de langue de l'E.N.S., où nous expérimentons ce Dossier, et où chaque élève peut travailler individuellement à partir de son propre enregistrement;

-soit la transcription écrite, que l'on peut éventuellement imaginer de donner aux élèves dès le début de la seconde phase, si les conditions d'audition dans la classe sont trop défavorables (bruits extérieurs, classe très nombreuse, magnétophone peu puissant ou de mauvaise qualité).

On peut aussi parfaitement imaginer que le professeur lise lui-même le document en classe s'il s'agit d'un document oral dont la diction et la langue sont soignées; c'est le cas en particulier des nouvelles brèves à la radio: le locuteur a le texte sous les yeux, et se contente d'en faire une lecture expressive. Mais ce qui caractérise les entrevues, les tables-rondes et en général toute production linguistique spontanée, ce sont des erreurs, des hésitations, des reprises, des ruptures de rythme et de construction, sans parler d'éventuels chevauchements de plusieurs voix, qui n'ont de sens que dans la situation où ils se sont produits, et qu'il serait absurde et inconcevable qu'un professeur reproduise lui-même en classe.

Il existe une première exploitation interne au document, et qui consiste en son analyse. Il va s'agir d'en extraire les données, les éléments d'information concernant le tourisme, de les classer, de les déplacer, de les relier, de les comparer, de les opposer, bref de les manipuler. Prenons des exemples concrets:

Sur le dépliant touristique (p. 693), le professeur, après avoir laissé le temps d'une ou deux lectures silencieuses, pourra donner une ou successivement quelques unes des consignes suivantes:

-Souligner dans le texte tous les noms géographiques qui apparaissent sur la carte qui ouvre le Dossier (p. 692);

-Noter par écrit tous les arguments différents utilisés pour décider les touristes à venir en Espagne;

-Souligner dans le texte tout ce qui se réfère aux arguments a) beauté du paysage, b) variété des paysages, c) climat.

-Noter par écrit tous les arguments qui apparaissent plusieurs fois.

Sur le document de la p. 694 (l'interview du maire de Lloret):

-Noter par écrit tous les éléments de la situation d'enregistrement (en la Costa Brava - Lloret - a las 10:20 de la noche - en la calle - entrevista - entre un periodista - y Don José María Clúa - alcalde de Lloret - sobre el tema del turismo en la ciudad-);

-Noter par écrit, de façon schématique (type prise de notes rapide) toutes les informations relatives à l'importance ou au développement du tourisme à Lloret.

L'étude parallèle de certains documents ponctuels et complémentaires s'impose, comme dans le cas des documents n° 4 et 5 (p. 696):

-Noter sur deux colonnes les données relatives à l'importance du tourisme en Espagne: d'un côté les données chiffrées (40.000 millones de dólares de ingresos; 8 a 9 por ciento del producto interior bruto, etc.), d'un autre les données non chiffrées ("gallina de los huevos de oro"; los ingresos por turismo pagaron en 1979 la factura petrolera del país, etc.)

Sur les documents des pp. 699 et 700 : noter par écrit les arguments qui se répètent et les arguments qui s'opposent.

Etc. Toutes ces manipulations de données sont faites d'abord individuellement par écrit, puis aussitôt après mises en commun au tableau et discutées oralement pour parvenir à un corrigé-type qui soit l'oeuvre de l'ensemble de la classe.

Toute proposition d'un élève n'est retenue que si elle est acceptée par l'ensemble de la classe et le professeur; toute proposition n'est rejetée que si d'autres élèves, ou à défaut le professeur, sont capables d'explicitier les raisons pour lesquelles cette proposition n'est pas valable. L'expérience nous a montré en effet qu'une proposition erronée est aussi intéressante à exploiter en classe, très souvent, qu'une proposition correcte, parce qu'elle oblige à une réflexion plus poussée sur le document, et suscite les prises de parole des élèves.

Ces manipulations de données d'abord individuelles puis collectives présentent de nombreux avantages:

1° Elles favorisent une participation plus générale de la classe, dans la mesure où le professeur laisse un temps de réflexion individuelle assez long pour que les plus faibles puissent réfléchir, trouver une idée et se préparer à l'exprimer en espagnol;

2° Elles favorisent la participation des élèves, puisque chaque idée est reprise systématiquement et commentée pour être acceptée, corrigée ou refusée par l'ensemble de la classe;

3° Elles habituent les élèves à une approche non linéaire des textes;

4^e Elles permettent au professeur de solliciter une paraphrase constante, et non une simple répétition du texte. Si le professeur se contente de demander, par exemple, à propos du dépliant touristique (p. 693):

-¿Qué propone España a los turistas?

ou: -¿Cuáles son los atractivos de España?,

il ne propose que des relectures partielles du texte, sans réelle production linguistique de la part des élèves:

Elève 1: las magníficas playas

Elève 2: las temperaturas gratas

Elève 3: toda una sucesión de paisajes maravillosos

Elève 4: un sol constante, etc.

Si par contre le professeur exploite le texte au niveau d'une compréhension globale du document, il accordera dans ce dépliant touristique une importance primordiale à l'intention de communication, c'est-à-dire à ce que veut faire, ce que veut provoquer chez le lecteur l'auteur de ce texte. Les éléments descriptifs de l'Espagne ne l'intéresseront par conséquent que pour leur valeur d'argumentation, et il exigera spontanément la nominalisation:

-la belleza y variedad de sus paisajes

-la variedad de los deportes acuáticos posibles

-la permanencia de su clima soleado...

"Lire" un texte, en effet, ce n'est pas le répéter (c'est absurde puisque nous n'en sommes pas l'auteur), mais le "recevoir", puisque nous en sommes le destinataire (ce qui veut dire l'interpréter, le ressentir, réagir sur lui...). Il se trouve que cette "lecture créatrice" est aussi la seule qui nous intéresse du point de vue de l'apprentissage linguistique, puisque parler une langue, ce n'est pas être capable de répéter ce que les autres disent, mais l'utiliser pour ce que nous avons à dire.

5^e Ces manipulations fournissent au professeur le cadre d'une explication rationnelle du vocabulaire et des structures grammaticales du document:

-il n'expliquera que ce qui est strictement nécessaire aux élèves pour qu'ils puissent réaliser le travail demandé sur le document;

-il expliquera au moment où le besoin s'en fera sentir, c'est-à-dire au moment où les élèves en feront expressément la demande;

-il n'expliquera pas de manière abstraite, hors-contexte (ex.: "un dato es un elemento informativo preciso que sirve para apoyar, probar o ilustrar lo que decimos"), mais fonctionnelle (ex.: 8 a 9 por ciento del producto interior bruto, 40.000 millones de ingresos, estos son datos que ilustran la importancia del turismo en España. ¿Cuáles son los demás datos que encontramos en el documento?).

6^e Ces manipulations de contenus de civilisation doivent entraîner tout naturellement une manipulation des contenus linguistiques. Autrement dit, le réemploi intensif des structures linguistiques ne se fait plus artificiellement dans une phase particulière (répétition, exercices structuraux, transposition ou même simulation), mais au cours même du travail d'accès à la culture étrangère. Une telle démarche nous paraît coïncider avec une approche authentique, qui se fait nécessairement par bribes et approximations successives, tant pour la langue que pour la culture. L'exploitation linguistique devient ainsi méthodologiquement solidaire de l'exploitation thématique des documents du dossier.

L'exploitation du document, comme son explication, peut se faire de façon plus ou moins complète et détaillée. Ce que l'on exploitera dans un document dépendra de plusieurs facteurs à la fois:

1^o de l'objectif que se fixe le professeur en introduisant ce document précis. Il serait ainsi possible de n'utiliser le document touristique sur les plages espagnoles (p. 693) que pour tester les connaissances géographiques des élèves; leur seule activité à partir de ce document consisterait à y relever tous les noms géographiques qu'ils devraient ensuite reporter sur une carte d'Espagne vide.

2^o de l'économie générale du Dossier. Du point de vue -essentiel et qu'il ne faut jamais perdre de vue- de l'apprentissage linguistique, les éléments d'information ne sont intéressants que dans la seule mesure où ils sont susceptibles de provoquer le maximum de productions linguistiques de la part des élèves, en d'autres termes dans la seule mesure où les élèves auront l'occasion de les reprendre et de les réutiliser au cours de l'étude du dossier. Ce sont donc les idées, jugements, interprétations, etc., qui pourront être mis en rapport entre eux et avec d'autres dans d'autres documents. Ainsi, dans les extraits d'essais sur les avantages et les inconvénients du tourisme, le professeur orientera en priorité l'attention sur ce qui se répète, se complète ~~ou~~ se contredit.

3^o des capacités d'interprétation des élèves. L'"étude" d'un document se déroule en effet à trois niveaux différents:

-un niveau d'explication, qui peut être variable et dépendre du contexte, mais reste valable hors-contexte (ex.: un paysage exótico, es un paisaje a la vez hermoso y extraño);

-un niveau d'analyse, qui consiste en une explication interne au document (ex.: al lado del paisaje familiar de las rías gallegas, las Islas Baleares son exóticas e ilustran así la variedad de los espectáculos naturales que esperan al turista en España);

-un niveau d'interprétation, qui est une explication en fonction de l'ensemble du Dossier Turismo (Ex.: el exotismo de las Islas Baleares constituye un argumento turístico porque el folleto se dirige en prioridad a los turistas del Norte de Europa, quienes desean, durante sus vacaciones, olvidarse de sus preocupaciones cambiando de cuadro de vida).

En règle générale, et cette règle devrait être de plus en plus respectée au fur et à mesure que l'on avance dans le Dossier, le professeur ne devrait demander que les interprétations pour lesquelles les élèves ont pu recueillir eux-mêmes, au cours de l'étude des documents précédents, les éléments nécessaires. Prenons l'exemple de l'interview du maire de Lloret. Elle est intéressante, autant que par ses chiffres, par un certain ton de discours caractéristique de "la época dorada", et que l'on appelle en Espagne le "triunfalismo"; un certain euphorisme totalement inconscient des menaces qui déjà pèsent sur le développement touristique, ainsi que des problèmes de tous ordres, voire des ravages, que provoque un afflux aussi massif de touristes étrangers pendant une courte période de l'année. Cette lecture du document est essentielle, mais les élèves ne seront capables de la faire eux-mêmes qu'au cours de l'étude de la troisième partie de ce Dossier, consacrée précisément à l'analyse critique de l'industrie touristique espagnole. Il sera toujours temps à ce moment-là de revenir sur cet interview pour en solliciter une lecture plus fine de la part des élèves.

Les documents de civilisation que nous proposons dans ce Dossier ne sont donc pas conçus comme des prétextes à discussion générale. Ce ne sont que des pièces apportant chacune sur le thème du Tourisme en Espagne un certain nombre d'informations ponctuelles, des sources de documentation à exploiter en les expliquant, les analysant et les interprétant.

Leurs possibilités d'"exploitation" sont donc fonction de la connaissance du dos-

sier qu'on acquise les élèves. Ainsi, le fait que Lloret de Mar, petit port de 10.000 habitants en hiver, reçoive plus de 160.000 touristes l'été, ne peut être exploité dans le cadre de la première partie du Dossier que de façon très banale:

-Elève 1: Hay muchos turistas en verano.

-Elève 2: Aumenta mucho la población durante la estación turística.

Ce n'est que plus avant dans l'étude du Dossier que ces chiffres pourront être "exploités" efficacement, en les reliant à d'autres éléments d'information apportés par la suite:

-Elève 1: La ciudad sólo vive del turismo: es una industria frágil comparable al monocultivo en agricultura.

-Elève 2: Ese aumento brusco e importante de la población plantea fatalmente problemas de infraestructuras, saneamiento, etc.

-Elève 3: Ese éxito turístico de la Costa Brava y de España en general se explica en parte por los salarios muy bajos que se pagaban al personal hostelero, el cual, bajo el régimen franquista, no podía defender eficazmente sus intereses.

-Elève 4: Esa afluencia masiva de turistas fue provocada por la política agresiva de expansión de los "Tour Operators".

-Etc., etc.

A cette phase de manipulations de données, occasion d'explications, d'analyses et d'interprétations, va succéder une phase de simulation. L'élève ne va plus s'exprimer en tant qu'élève (expliquant, analysant et interprétant en classe en tant qu'élève un Dossier présenté par le professeur), mais en tant que tel ou tel espagnol dans telle ou telle situation concrète. Il ne s'agit plus de manipulation, mais de réemploi, dont le but est d'obtenir une assimilation du matériel linguistique.

Suivant la consigne que donnera le professeur, ce réemploi pourra prendre des formes qui vont:

1° de l'exercice structural en situation, ouvert quant au contenu thématique et fermé quant au contenu linguistique (les structures), et qui oblige donc les élèves à un réemploi intensif du matériel linguistique tout en leur laissant une certaine créativité (1):

Prof.: Somos unos agentes de viaje, y nos dirigimos a los turistas para convencerlos de que tienen que venir de vacaciones a España (il s'agit de faire travailler l'impératif à partir du dépliant touristique, p. 693). Empiezo yo: ¡Vengan a España, y aprovechen su clima soleado!

Elève 1: ¡Vengan a España, y practiquen sus deportes acuáticos preferidos!

Elève 2: ¡Vengan a España, y descansen en sus playas tranquilas!

Elève 3: ¡Vengan a España, y bañense en sus aguas templadas!

Etc. (autres possibilités: ¡Venid, y practicad...!; ¡Si viniese..., practicaría...)

2° à la simulation de plus en plus ouverte, c'est-à-dire où les idées et les formes linguistiques utilisées par les élèves sont de plus en plus imprévisibles: elles ne sont limitées que par leur compétence linguistique et leur tendance spontanée -que le professeur doit utiliser- à rentabiliser sur le champ le matériel dont

(1) L'exercice structural doublement fermé (quant aux contenus thématiques et linguistiques), et qui consiste pour l'élève à transformer selon un modèle déterminé un certain nombre de phrases données successivement par le professeur, nous paraît trop mécanique et superficiel.

ils viennent de faire l'acquisition.

Prof.: Vamos a redactar colectivamente la carta que un turista encantado de sus vacaciones en España escribe a su familia.

La lettre pourra commencer ainsi: "Estoy encantado de mis vacaciones en la Costa Brava. La temperatura del agua es muy agradable y paso dos o tres horas bañándome o practicando el esquí acuático y la pesca submarina. Desde mi llegada, no ha aparecido ni una sola nube en el cielo... etc.". Mais il est évident que les possibilités de variation sur les termes de cette lettre sont théoriquement illimitées.

Entre ces deux extrêmes (l'exercice structural fermé et la rédaction ou l'expression orale libre), il existe toute une gamme de simulations de type intermédiaire qui permettent à la fois:

- un réemploi du matériel linguistique
- une certaine créativité de la part des élèves.

Prenons quelques exemples toujours à partir du dépliant touristique:

Ex. 1:

Prof. : Vamos a imaginar un diálogo entre un agente de viaje y un turista difícil.

Empiezo yo:

Agente : En España hay un sol constante.

Turista: Sí, pero debe hacer mucho calor.

Prof. : Seguid vosotros...

Elève 1: Yo no aguanto el sol, tengo la piel muy frágil.

Elève 2: Yo soy más bien romántico: prefiero la lluvia.

Prof. : Ahora imaginad otros argumentos del agente de viaje, y otras respuestas de turistas difíciles.

Elève 3: Usted podrá practicar muchos deportes acuáticos.

Elève 4: Yo no sé nadar, y le tengo miedo al agua...

Elève 5: No me gustan los deportes.

Elève 6: Yo, cuando estoy de vacaciones, es para descansar.

Elève 7: Sí, pero me dijeron que esos deportes acuáticos salen muy caros, y son muy peligrosos.

Etc.

Ex. 2: le touriste de retour chez lui, déçu et vindicatif:

Prof. : Usted me había dicho que en España había un sol constante, pero yo en 15 días no pude salir del hotel, que llovió sin cesar. Seguid vosotros con las quejas...

Elève 1: Usted me había dicho que en España las playas eran tranquilas. Pero en realidad hay tanta gente que no pude tenderme en la arena ni una sola vez.

Etc.

Ex. 3:

Prof. (le touriste): Quisiera ir de vacaciones a Francia.

Prof. (l'agent de voyage): Mire, yo no le aconsejo ir a Francia: hace mucho frío, mientras que en España está seguro de tener un sol constante....

Prof. : A vosotros os toca ahora: imaginad lo que puede decir el agente de viaje al turista para que desista de ir a Francia.

Elève 1: A Francia va mucha gente, mientras que en España tendrá usted toda la playa libre.

Etc.

Ex. 4:

Prof. : Trabajamos para el Ministerio de Comercio y Turismo, y tenemos que realizar unos carteles turísticos. Empiezo yo. Podríamos utilizar una foto con un lito-

ral rocoso y unas aguas transparentes. El texto diría... ¿Qué podría decir el texto?

Elève 1: España, un paraíso para la pesca submarina.

Prof. : Muy bien. Buscad otras ideas de fotos, y otros textos.

Elève 2: La foto representaría una playa inmensa con unos pocos veraneantes tendidos al sol.

Elève 3: Las playas españolas. Sea usted uno de los pocos privilegiados que pueden disfrutarlas.

Elève 4: Olvídense de sus preocupaciones en las playas españolas.

Elève 5: La Costa Brava: para alejarse del ruido, del frío, y de la multitud.

Etc.

Elève 6: Propongo un montaje de varios paisajes.

Elève 7: España, una variedad infinita de paisajes.

Elève 8: España. Siempre os quedará algo nuevo por descubrir y admirar.

Etc.

Il sera toujours intéressant, dans la phase de simulation:

-de proposer des situations de transfert à l'écrit de documents oraux, et inversement;

-de proposer des simulations qui obligent l'élève à réutiliser le matériel de plusieurs documents à la fois.

Ex. 1: Sur le dessin de la fin de cette première partie du Dossier, représentant le pompier éteignant l'"incendie" d'un touriste (p. 706), le professeur pourra faire imaginer des légendes humoristiques, des légendes style "conseils avant le départ", ce que disent les différents personnages, ce qu'ils racontent ensuite (par oral et/ou par écrit), etc.

Ex. 2: Imaginer un débat oral en classe entre partisans et adversaires du tourisme, qui réutilise les arguments des documents des pages 699, 700 et 701, 703, 704 et 705.

Les opinions personnelles des élèves trouveront tout naturellement des occasions de s'exprimer à l'intérieur même de ces simulations. L'objectif du Dossier au niveau formatif, en effet, n'est pas de les mettre d'emblée dans la position -irréaliste et irresponsable- du juge dictant ses sentences suprêmes ("Para mí, el turismo es un mal" ou "Yo creo al contrario que es muy positivo..."), mais dans celle -plus modeste mais réaliste et responsable- d'un citoyen participant en tant que tel à un débat d'intérêt général dans lequel, autant que de donner son opinion, il est important d'apprendre et de comprendre.

TOURISME ESPAGNOL - PREMIERE PARTIE - DOCUMENT N° 2

El amplio contorno marítimo peninsular, bañado por tres mares distintos, da ocasión a magníficas playas, de características tan acusadas, que constituyen por sí solas uno de los mayores atractivos de España. Desde las verdes costas cantábricas —Guipúzcoa, Santander, Asturias— hasta la salvaje belleza de la Costa Brava, pasando por las rías gallegas, las islas Canarias —donde el exotismo del paisaje se une al atractivo de una eterna primavera— y por la luminosidad de las playas mediterráneas, toda una sucesión de paisajes maravillosos procuran en cualquier época las vacaciones apetecidas, bajo un sol constante. La pesca submarina cuenta con zonas privilegiadas. La Costa Brava y las Baleares, por la transparencia de sus aguas y lo rocoso del litoral, constituyen un verdadero paraíso para los aficionados a este deporte, que también podrán practicarlo en Canarias y la Costa del Sol. En este aspecto es quizá Almería —cabo de Gata— el mejor centro del mundo para este deporte. El esquí acuático, la natación, así como la navegación a vela y a motor, encuentran el elemento adecuado en estas playas soleadas y tranquilas de España, cuyas aguas brindan temperaturas tan gratas como 14° en invierno y 24° en verano, destacando, por sus condiciones excepcionales, el Mar Menor (Murcia).

Folleto del Ministerio español
de Comercio y Turismo

CODE DE TRANSCRIPTION DES DOCUMENTS ORAUX

Nous nous sommes inspiré pour ce code de celui proposé par LEBRE 1977:

<u> </u>	(souligné) : accent d'insistance
/	: pause sans respiration
//	: pause avec respiration
:	: phonème allongé
----	: série de syllabes inaudibles, non transcrites
=	: syllabe inaudible, non transcrite
?	: intonation interrogative
()	: phonème non prononcé
(())	: informations rajoutées à la transcription, non présentes à l'enregistrement
((-))	: identité du locuteur
XXX	: interruption dans la transcription (cas de montage), ou fin de transcription

TOURISME ESPAGNOL - PREMIERE PARTIE - DOCUMENT N° 3

((Música de introducción))

((-Locutor)) todas las noches en verano / el interminable rosario de pueblos / villas y ciudades / que se extienden / a todo lo largo de la Costa Brava catalana // se convierten en centros de atareado bullicio // donde la población entera / pasa a ser espectáculo // o cuando menos lugar para la diversión // elijamos una de esas localidades para saber algo / de lo que ocurre en la Costa Brava / by night XXX

((música))

((-Locutor)) son / las diez y veinte minutos de la noche cuando empieza nuestro recorrido / por la Costa Brava by night // hemos escogido para este periplo: alegre y desenfadado la villa de Lloret de Mar // sin lugar a dudas / una de las más bulliciosas / de cuantas se extienden / a lo largo de la Costa Brava catalana XXX

((-Locutor)) nos acompaña el alcalde / de Lloret / Don José María Clúa // vemos a principios de septiembre mucho más gente que: en la temporada anterior

((-Alcalde)) bueno / t: tenemos la suerte en Lloret de que cada año vamos en alza //

empezando incluso / por el invierno / que se empezó // y qué duda cabe que después de este tiempo de este verano / sensacional que hemos tenido // vamos a tener también un mes de septiembre forma / formidable no?

((-Locutor)) teniendo a nuestro lado / al alcalde de Lloret de Mar / es obligado entrar en los datos turísticos // e: por ejemplo / cuál ha sido la cifra récord / de visitantes este verano aquí en Lloret?

((-Alcalde)) bueno yo diría que en un día punta / hemos llegado hasta: entre los ciento sesenta y ciento setenta mil

((-Locutor)) e: manejo: de divisas importante también?

((-Alcalde)) si: / e: el uno: de agosto de este año: una en: una de las entidades bancarias // e: ya pasaba: ya rebasaba los ochocientos millones de pesetas en divisas / por ventanilla // por lo tanto me supongo que este año: los bancos van a superar la cifra de los dos mil millones / en largo

((-Locutor)) cuántos hoteles tenemos ahora aquí / muchos / muchísimos

((-Alcalde)) muchos muchos unos doscientos setenta hoteles / y pensiones / unos doscientos setenta

((-Locutor)) Lloret de Mar es una de las primeras poblaciones españolas en cuanto a capacidad?

((-Alcalde)) bueno e: viene Palma de Mallorca / Madrid y después viene Lloret de Mar en capacidad hotelera XXX

((-Locutor)) un dato curioso / Lloret / que en invierno tendrá / una población estable // de unos diez mil habitantes // cuenta con más de quinientos bares et una cincuentena de salas de fiestas

((Turistas cantando)) XXX

Radio Nacional de España en Barcelona
Fonoteca nacional, nº 1581
Gran reportaje radiado por R.P. el 04/09/ 1973
Centro Emisor del Nordeste el 12/09/1973
Locutor: Antonio Serra
Alcalde de Lloret: José María Clua

TOURISME ESPAGNOL - PREMIERE PARTIE - DOCUMENT N° 4

((-Locutor)) chequeando estas mañanas el turismo / gallina de los huevos de oro de nuestra economía // el Ministerio de Comercio y Turismo está convencido de alcanzar / a fin de año / los; setenta mil millones de ingresos // quinientos millones más que el año pasado // que se pagó / con este dinero la factura del petróleo que compramos // lo cual no ocurrirá este año // porque los precios del crudo / del oro negro / se dispararon una vez más // y apartamos este dato / para darle / al tema / todo el interés / toda la importancia que tiene // si los turistas no viniesen a España / quienes aquí / vivimos todo el año / tendríamos que pasarlo mucho peor // tendríamos / que apretarnos más / el cinturón / hablando en términos económicos // pero es que hay otros factores / culturales / sociológicos / políticos // que aconsejan / abrir / nuestras puertas a los de fuera // a los ciudadanos de otras naciones // el mundo es cada día más pequeño y el viajar / el conocer gente y tierras / es // una maravillosa necesidad de nuestro tiempo // es muy importante pues // que vengan a España turistas XXX

Radio Nacional de España en Barcelona
Programa "Tiempo de vivir",
Radiado el 03/09/1980

TOURISME ESPAGNOL - PREMIERE PARTIE - DOCUMENT N° 5

((-A. Urda)) buenos días // yo creo que efectivamente / el turismo / e: / puede ser calificado de gallina de huevos de oro // no debemos olvidar == repetir = múltiples declaraciones // que en los últimos veinte años / el turismo nos ha proporcionado unos ingresos // de cuarenta mil millones de dólares // que tiene una importantísima significación // dentro / de: del nivel de la economía: española en general // representando: alrededor del; ocho nueve por ciento del producto / interior bruto // que emplea: alrededor de un millón de trabajadores en el sector // por lo tanto / e: puede ser calificado sin temor a equivocarse // como: la primera industria nacional // y como / la primera industria / exportadora / en cuanto a exportación invisible XXX

Radio Nacional En Barcelona
Programa "Tiempo de vivir"
Radiado el 01/09/1980
Antonio Urda, Subdirector general de Empresas y Actividades turísticas del Ministerio de Comercio y Turismo.

TOURISME ESPAGNOL - PREMIERE PARTIE - DOCUMENT N° 6

1. El turismo

El hombre, en su curiosidad por conocer el mundo que le rodea, ha sentido siempre la inquietud de viajar. Pero hasta nuestra época la realización de esa inquietud estuvo limitada, por razones técnicas y económicas, a un reducido número de países y a círculos de personas muy poco extensos. El desarrollo de los medios de transporte y económicos, rápidos y cómodos, y la progresiva elevación del nivel de vida han hecho posible una formidable expansión del turismo, que ha llegado a convertirse en una actividad de masas en todos los países con cierto nivel de desarrollo.

Existen unos motivos de atracción que explican las corrientes turísticas. La atracción reside a veces en factores infraestructurales (clima, especialmente número de días de sol por año; existencia de costas con playas; paisajes de gran belleza, etc.), estructurales (buenas comunicaciones, industria hotelera muy perfeccionada, precios razonables) y finalmente culturales (alto nivel artístico, monumentos históricos, lugares conocidos por influencia de obras literarias de gran difusión, etc.).

Los turistas gastan su dinero en la adquisición de bienes y servicios en el país que visitan. Por tanto, el turismo es un caso especial de exportación sin desplazamiento de bienes y servicios, algunos de los cuales son indeseplazables por su propia naturaleza (utilización de las carreteras y ferrocarriles, servicios hoteleros, etc.).

Generalmente, en un sentido específico, se entiende por turismo el realizado dentro de cada país por los residentes fuera del mismo; pero en un sentido genérico hay que incluir como turismo el que realizan dentro de cada país los residentes en él. Este turismo interior ha llegado a adquirir una importancia fundamental desde el punto de vista económico y social.

1-1. La evolución del turismo extranjero.

España cuenta ciertamente con atractivos importantes para el turista extranjero. Los más señalados son el clima soleado del litoral mediterráneo, los tesoros artísticos y monumentales, la fiesta de los toros y lo relativamente bajo que todavía resulta a los turistas nuestro coste de vida. Por ello, no es de extrañar que desde hace más de tres décadas exista una corriente turística de cierta importancia hacia nuestro país.

Ramón TAMAMES, Introducción a la economía española, 1978, pp. 349-350.

TOURISME ESPAGNOL - PREMIERE PARTIE - DOCUMENT N° 7

- ((-Locutor)) e: y barca barcas de pescar contamos / tres cuatro barcas // estas barcas están e: como recuerdo / de la: villa marinera que fue Lloret de Mar / o realmente salen cada noche a la pesca?
- ((-Alcalde)) salen / como: siguen saliendo porque: hay todavía románticos de la pesca / a pesar de que estas barcas no es una necesidad / mas / se han convertido en un hobby / de los propios pescadores // que las conservan y siguen sus tradiciones / de los / todavía: / de la tercera edad que llaman los franceses
- ((-Locutor)) sí realmente será romanticismo porque aquí lo que realmente es negocio es dedicarse al turismo // en cualquiera de sus facetas
- ((-Alcalde)) exactamente el ca / incluso la pesca es turística no?
- ((-Locutor)) sí ((risas)) // hemos observado también que: por e: la parte izquierda / de: este paseo: marítimo // e: la zona viene cubierta casi completamente por hoteles // nos decían que antes // e: esta parte de la ciudad // estaba ocupada por: las casas que se construían los indios // cuando: regresaban de América con sus buenos dineros / no era así?
- ((-Alcalde)) sí sí / naturalmente era así / pero -----
- ((-Locutor)) ahora ya no quedan las casas de los indios / todo / es una franja de hoteles
- ((-Alcalde)) los indios ganaron dinero en América y ahora han ganado dinero en Lloret
- ((-Locutor)) al venderse la casa y construir un hotel ((risas)) XXX

Radio Nacional de España en Barcelona
Fonoteca nacional, cinta nº 1581
Gran reportaje radiado por R.P. el 04/09/1973
Centro emisor del Nordeste el 12/09/1973
Locutor: Antonio Serra
Alcalde de Lloret de Mar: José María Clúa.

TOURISME ESPAGNOL - PREMIERE PARTIE - DOCUMENT N° 8

- ((Música de introducción))
- ((-Locutor)) seguimos a pie porque las calles de Lloret / a esas horas de la noche constituyen todo un espectáculo // en particular las callejas estrechas / situadas detrás del paseo marítimo / convertidas en el más colorista centro comercial // las tiendas / donde prácticamente es posible encontrarlo todo / se cuentan por cientos / unas tras otras // ocupando los dos lados de la calle // está bandado que a las diez / cierran / pero no será difícil / para usted / después de las once de la noche // encon-

trar todavía algún comercio abierto y buscar con toda tranquilidad lo que desee // como si se tratara de las seis de la tarde / por ejemplo // el artículo de souvenir el recuerdo / es lo que importa // pero también las modernas tiendas de electrodomésticos / alternan con las demás // lo que resultará difícil para un caballero / es encontrar una peluquería // sin embargo las damas / las tienen en cada esquina // y se dice que ese es / uno de los negocios que rinden más // también será difícil / en esta barafúnda humana que invade la calle la mayoría sin rumbo fijo // localizar algún vocablo dicho en español / entre la Babel lingüística / impuesta por la avalancha turística // las calles céntricas de Lloret / por la noche / con su riada humana / constituyen repetidos / todo un espectáculo // en cuanto a vestimentas / ustedes / ya las pueden imaginar XXX

Radio Nacional de España en Barcelona
Fonoteca nacional, cinta nº 1581
Gran reportaje radiado por R.P. el 04/09/1973
Centro Emisor del Nordeste el 12/09/1973
Locutor: Antonio Serra.

TOURISME ESPAGNOL - PREMIERE PARTIE - DOCUMENT N° 9

El contacto con los extranjeros producirá, como consecuencia necesaria, el conocimiento de ideas nuevas: el espíritu se ensancha, se respetan las opiniones más variadas, y la necesidad de comunicar con sus huéspedes, hace útil el estudio de las lenguas.

No sólo son los capitalistas y los empleados directamente en la industria del turismo los que se benefician de ella; interesados también indirectamente lo son, a más de las compañías de ferrocarriles, las empresas de transportes, los teatros, los cinematógrafos, las fondas, los médicos, los dentistas, los profesores, los abogados, los notarios, los arquitectos, los farmacéuticos, los negociantes, los contratistas, los industriales, los banqueros, los relojeros, los joyeros, los peluqueros, los propietarios, etc., etc.

Por fin, examinando el aspecto moral y social, el turismo desarrolla el amor a la naturaleza y al patriotismo. El paisaje que a diario se tiene ante la vista no es admirado más que por las almas sensibles; el pueblo, en general, tiene una admiración más o menos vaga por la belleza; pero considerando los sacrificios que hacen los turistas para venir a admirar las del país, origina cierta educación del sentimiento: el amor a lo bello se desarrolla.

Se aprendería así a querer más al terruño, a la provincia, a la Patria.

Carlos ARCOS, La industria del Turismo en España, 1918, pp. 75-76.

TOURISME ESPAGNOL - PREMIERE PARTIE - DOCUMENT N° 10

En primer término lo más importante: el turismo hace conocer. El turista se pone en contacto con los fenómenos del marco socio-turístico y de tal contacto surge un conocimiento que, según Coventry Patmore, purifica conforme al grado de percepción intelectual del turista.

Están, luego, el progreso económico que sigue a la afluencia de turistas y el aumento del nivel de vida en las zonas del turismo, por las razones inherentes a todo comercio o industria floreciente.

La afluencia de turistas exige su atención, lo cual se convierte en nuevas construcciones para ofrecerles comodidades de alojamiento, lo cual, a su vez, implica inversiones (con las ganancias subsiguientes) y oportunidades de trabajo tanto durante las obras como después.

Hace surgir el turismo nuevas industrias (recuerdos regionales, venta de productos típicos, etc.) con las subsiguientes nuevas fuentes de ingreso.

La atención requerida por los turistas en zonas recientemente abiertas al turismo puede provocar cambios radicales en la estratificación social, así como en las ocupaciones y profesiones liberales. Tales cambios pueden ir desde el transformar casas particulares en pensiones hasta la fundación de nuevos órganos de prensa o agencias de publicidad, desde la instalación de locales de espectáculos y de diversiones hasta la construcción de nuevas iglesias y parroquias para distintos credos con su subsiguiente atención espiritual, desde la pavimentación de las calles de una aldea hasta dotarla con oficinas públicas de correo, comisarías, tribunales, servicios públicos, hospitales, laboratorios, etc.

El turismo provoca también la necesidad de profesionales como médicos, abogados, dentistas, arquitectos, ingenieros, escribanos (notarios), martilleros públicos (rematadores) y otros, pues sus servicios son a menudo solicitados al instante. Aquí pertenecen también los técnicos y expertos como planeros, gasistas, electricistas, etc.

Urbanización, planificación, administración y problemas similares surgen igualmente con el turismo que al requerir soluciones ofrecen fuentes de trabajo y, por ende, empujan la zona hacia el progreso.

J. J. SANTA-PINTER, Turistología, 1977.

TOURISME ESPAGNOL - PREMIERE PARTIE - DOCUMENT N° 11

El dinero del turista queda en los hoteles donde cada día se producen nuevos puestos de trabajo, donde en algunos casos trabajan padres e hijos que vivían de la agricultura intermitente o de la pesca a escala ínfima y hoy reúnen dos, tres o cuatro sueldos; el dinero del turista es construcción de hoteles, apartamentos, obras públicas y establecimientos de recreo. Familias enteras viven de la venta de "souvenirs", de la artesanía, del folklore... No sólo desaparecen los mendigos, los descalzos, los sucios: desaparecen los pobres, los subalimentados. Donde antes veíamos grupos de ancianas enlutadas y desocupados familiares, hoy encontramos puestos de flores, fruta y Prensa, paradas de taxis, alegres tiendecitas y gentes que ganan su dinero y lo gastan. Los tristes, los apáticos, los desesperados conocen el bienestar

material y se elevan también psicológicamente, espiritualmente. Su trato con gentes que antes les eran extrañas, con gentes a las que nunca conocieron y, mucho menos, estimaron, les lleva al conocimiento de la Humanidad como un conjunto de seres que, pese a las diferencias de ideología, lengua, religión o raza tienen mucho en común, casi todo.

En el camino del Progreso y en el progreso hacia la Paz, el Turismo ha sido vehículo de alta eficacia y fantástica velocidad. Zonas hay que en tres, cinco, diez años han pasado de la miseria a la abundancia, de la ignorancia al conocimiento, del subdesarrollo a la prosperidad. Todo esto, en los sistemas clásicos de ayuda planificada, hubiese proporcionado fuentes de riquezas quizás más "productivas" en el sentido de la producción de bienes tangibles, equipos o manufacturas, pero también hubiese exigido, con toda seguridad, más años. Muchos planes de desarrollo buenos, regulares o... como el que hemos tenido.

Esta es la realidad indiscutible; el turismo es Paz, es Progreso, es Prosperidad. Y Cultura, Y Ecumenismo.

GIBERT, El Crac turístico de la Costa Brava,
1972, pp. 284-285.

TOURISME ESPAGNOL - PREMIERE PARTIE - DOCUMENT N° 12

- ((-Locutor)) sí realmente el ambiente es así como muy curioso // esto es una taberna inglesa / un pub inglés es / trasladado de Gran Bretaña: / a Lloret de Mar // un pianista lanza sus notas incansablemente / con aire casi casi romántico // mientras la clientela con una docilidad admirable // va siguiendo las tonadas // Doña Teresa Solé / dirige este establecimiento y cosa curiosa si no estamos bien informados es / la única catalana que dirige / uno de los muchos pubs que hay en Lloret de Mar / no es así?
- ((-Sra Solé)) sí / exactamente
- ((-Locutor)) Señora Solé / por qué montó usted un pub y no un bar corriente?
- ((-Sra Solé)) bueno porque cuando yo abrí ese pub es la única cosa que conocía / el ambiente inglés / y me dediqué a los ingleses // y usted ha dicho que se llamaba La Tetera / de hecho se llama Singing Kettle // lo que pasa es que / para los españoles / que les es más difícil decir Singing Kettle // la traducción que queda un poco cómica / es La Tetera que canta
- ((-Locutor)) la clientela es exclusivamente inglesa?
- ((-Sra Solé)) tenemos un poco de todo pero domina / los ingleses / y también los noruegos
- ((-Locutor)) suponemos que serán siempre los mismos?
- ((-Sra Solé)) sí / el que viene / casi siempre pasa todas sus vacaciones en nuestra casa // dicen que eso es más que un bar / es un hogar // y esto me halaga mucho
- ((-Locutor)) hemos observado Señora Solé que el material que usted ha utilizado para la decoración es original inglés

- ((-Sra Solé)) sí / es casi todo lo que; / ustedes pueden ver las paredes cortinajes
alfombras // todo esto ha venido de Inglaterra XXX
- ((Cantando los turistas))
- ((-locutor)) ahora quisieramos Señora Solé que usted preguntara / es a alguno de
sus clientes // qué tal está pasando sus vacaciones aquí en Lloret de
Mar
- ((-Sra Solé)) Could you please // tell for us / how you spend your holidays in
Lloret de Mar
- ((-Turista)) in my / in Spain you mind?
- ((-Sra Solé)) yes / do you enjoy? / your
- ((-Turista)) oh yes
/ very good / very good / I like the life / you know / the life / very
good
- ((-Sra Solé)) is that the first time you come to Spain?
- ((-Turista)) no I'm been there before
to Lloret
- ((-Sra Solé)) into Lloret de Mar / always to Lloret de Mar
- ((-Turista)) yes / yes / I like
- ((-Locutor)) nos traduce por favor
- ((-Sra Solé)) le pregunto / es: si es la primera vez que; ha es-
tado en España y dice que no / que ha venido tres veces / y siempre ha
estado solamente en Lloret de Mar
- ((-Locutor)) y es: haga una pregunta general a todo
el mundo / qué tal se lo pasan aquí / en Lloret?
- ((-Sra Solé)) could you all tell
this gentleman / how you enjoy Lloret de Mar?
- ((-Turistas)) -----
- ((Turistas cantando "Viva España") XXX

Radio Nacional de España en Barcelona
Fonoteca nacional, cinta nº 1581
Gran reportaje radiado por R.P. el 04/09/1973
Centro Emisor del Nordeste el 12/09/1973
Locutor: Antonio Serra.

TOURISME ESPAGNOL - PREMIERE PARTIE - DOCUMENT N° 13

En una estadística que acabo de leer compruebo que de los turistas extranjeros —un ochenta por ciento— vienen a España, buscando «tomar el sol» y estimulados por otros factores —curiosidad cultural, aprendizaje del idioma, etc.—, el veinte por ciento restante. Así pues, debemos admitir una «heliolatria» o culto al disco solar que se fragua en las largas horas de la nieve y la bruma y que, de alguna manera, busca su compensación en esa voluptuosidad extraña, y a veces masoquista, por la que —con ayuda de óleos de perfumería— se busca dar un tono de bronce a la piel de los viajeros.

Un poco ingenuamente, nos preguntamos, a veces, si esas oleadas de gentes nórdicas —además de «tomar el sol»— asumen alguna otra cosa de nuestro contorno. Si se enteran del país donde circunstancialmente viven. Y mis conclusiones son más bien pesimistas. ¿Cómo no van a serlo si incluso en nuestro turismo interior, que afortunadamente empieza a crecer notablemente, observamos una análoga desgana, un parecido desinterés? ¿Cuántos españoles desplazados de su residencia invernal aprovechan los meses del estío para enterarse —enterarse con curiosidad intelectual y patriótica— de los modos de ser, de hablar, de pensar, de sentir de los españoles que les dan su acogida hospitalaria?

Pues si esto sucede entre nosotros, ¿qué acontecerá con los extranjeros? En mis residencias estivales, que oscilan entre la Costa Brava y Mallorca, observo gentes que proceden del norte de Europa y que, al cabo de unos años de pasar aquí sus vacaciones, no se han tomado ni la molestia de aprender las cuatro frases españolas que exigiría una elemental cortesía. Piensan, sin duda, que los naturales de este país tenemos la «obligación» de hablar en inglés.

Los desplazamientos veraniegos, en efecto, podrían ser para españoles y extranjeros, ocasión pintiparada para aprender a romper el cascarón de nuestras cotidianidades. ¿Y qué les ofrecemos, para que puedan comprendernos? ¿Las consabidas «excursiones», con corrida de toros incluida, de las que salen literalmente horrorizados? ¿O los cuadros de cante y baile flamenco que confirman para toda España, la noción penosa de una pandereta de aburrida policromía?

Guillermo DIAZ-PLAJA
in La Vanguardia du 03/09/1980

TOURISME ESPAGNOL - PREMIERE PARTIE - DOCUMENT N° 14

El mundo entero nos admira y nos envidia. Tenemos más sol que nadie, mejores procesiones, mejores perdices y venados, guitarreo sin límites y contoneos insuperables. De seguir así nos iremos convirtiendo en paraísos de extranjeros residentes o visitantes, como un Tahití peninsular embriagador y fascinante. Si yo no fuera español me apuntaría con fervor a ese programa.

Porque es el ilustre personaje extranjero, no siempre tan importante como nuestro paletismo asegura, quien disfruta especialmente de esa imagen barata y verbenera de nuestro país. Hay como una delectación morbosa en los términos obligados de esos programas que se confeccionan pensando en una España que satisfaga las peores exigencias del forastero que sólo conoce lo nuestro por referencias pintorescas como tierra de gitanos, y coqueo, piropos y chulería. Nos empeñamos en dar a esa versión lamentable que tiene como colofón un balbuceo final a cargo del invitado con elogios al bullicio jaranero, al clima y a la simpatía indígena. Somos carne de folklóre en el campeonato de zalemas al visitante.

José María de AREILZA in ABC. Cité par A. GIBERT,
El Crac turístico de la Costa Brava, 1972, p.256.

TOURISME ESPAGNOL - PREMIERE PARTIE - DOCUMENT N° 15

El turismo modifica lentamente, pero con toda seguridad, las costumbres locales que si son anticuadas, como ocurre a menudo, vienen a ser reemplazadas con otras nuevas. Ello representa un grave peligro para las riquezas del espíritu popular como el folklóre, por ejemplo, las danzas folklóricas, la vestimenta y demás manifestaciones populares. En lugar de dejar de extinguirlas, lo sano sería fomentarlas y ponerlas a disposición del turismo como otras tantas atracciones turísticas. Lo más grave ocurre cuando el cambio significa la introducción de ciertos vicios y libertinajes como el uso de drogas, el abuso de bebidas alcohólicas, el nudismo, la carencia o el descuido de la moral correcta, la prostitución clandestina o institucionalizada, la perversión sexual y otros tantos vicios...

J.J. SANTA-PINTER, Turistología, 1977.

TOURISME ESPAGNOL - PREMIERE PARTIE - DOCUMENT N° 16

Es muy fácil observar progresivas diferencias en la idiosincrasia y capacidad adquisitiva de los turistas. Los actuales clientes apenas se interesan por conocer al país ni a sus gentes. No son viajeros natos.

En lugar de buscar afanosamente el bar más o menos típico (los sigue habiendo de gran éxito), se inclinan por el "pub", "Konditorei", etc... y si es posible con empleados de su nacionalidad, mucho mejor. Acuden a una corrida de toros o a un espectáculo flamenco, casi por obligación, no se interesan en absoluto por la cocina española y por las razones que ya se verán más adelante, se van a sus casas convencidos de que es incomedible. Compran baratijas de un pésimo gusto, y cada vez menos artículos de piel, artesanía seria y cosas caras en general. No tienen tampoco interés

alguno en conocer a turistas de otras nacionalidades, y prefieren la fiesta en el propio hotel, con sus compañeros de viaje. Van a la playa mientras dura el sol, y por las noches pasean, "ligan" y se emborrachan, siempre con paisanos suyos, exactamente igual como podrían hacer si estuvieran de vacaciones en otro país. Ya casi no se ven las despedidas entre clientes y propietarios o personal de un hotel diciéndose, "hasta el año próximo".

A. GIBERT, El Crac turístico de la Costa Brava,
1972.

TOURISME ESPAGNOL - PREMIERE PARTIE - DOCUMENT N° 17

Costa Brava de noche

El, en su carrera enloquecida, sólo veía cómo se arrastraba la luna sobre las playas, sobre los chalets y los hoteles, sobre los jardines, las terrazas, los parasoles y las hamacas orientadas a poniente, todavía encaradas, con algo de emoción diurna, a un invisible sol.

¡Lo que más abunda son los turistas! Estos son los ricos que se ven, piensa él, los que a veces incluso pueden tocarse, aquéllos acerca de los cuales podemos decir, cuando menos, que existen, los que aun permiten, no sin fastidio por su parte, que los arrebatados indígenas llegados en bandadas los fines de semana, en trenes y motos, envuelvan con miserables miradas de perros apaleados sus nobles cuerpos soleados y su envidiable suerte en la vida.

A estos compatriotas, endomingados siempre como para un domingo que no acaba de llegar, el motorista fantasma podía verlos a veces reunidos en pequeños grupos alrededor de las terrazas y de las pistas de baile, acechando succas de cabellos de fuego y grandes bocas fragantes, con sus ojos amarillos que brillan en la sombra. Sus miradas son, según ellos sean de pasmados o respetuosos, como las de niños excluidos de un juego por sus propios compañeros, y que arrinconados, olvidados por alguna razón que ellos parecen ignorar, están allí, cerca, por si los llaman.

Juan MARSE, Ultimas tardes con Teresa.

TOURISME ESPAGNOL - PREMIERE PARTIE - DOCUMENT N° 18



Semanario "El Jueves", 27/08/1980

TOURISME ESPAGNOL - PREMIERE PARTIE - DOCUMENT N° 19



82 / CAMBIO16

N° 4877-0-80

FIN DE LA PREMIERE PARTIE DU DOSSIER TOURISME ESPAGNOL

LA TECHNIQUE INTERROGATIVE - FICHE AUTO-FORMATIVE

I ANALYSE PRE-PEDAGOGIQUE: TYPOLOGIE DES QUESTIONS DE COMMENTAIRE

Cette typologie a été établie en fonction des activités qu'elles veulent susciter chez les élèves. Les exemples seront ici fournis par l'application de cette typologie à un texte de Dolores MEDIO intitulé "La primera clase de la maestra" (niveau fin quatrième), et que nous reproduisons en fin d'article (p. 710).

Q = question préparée par le professeur

R = réponse approximative attendue des élèves.

1. Questions de répétition

Elles visent simplement à faire reprendre par l'élève une partie du texte.

Q 1: ¿Cuántos muchachos rodean a la maestra?

R: Cincuenta y seis muchachos la rodean.

Q 2: ¿Qué aguardan los muchachos?

R: Aguardan sus palabras.

Q 3: Y la maestra, ¿cómo tiene la garganta?

R: La maestra tiene la garganta seca.

Etc., etc.

Ce sont les questions préférées des professeurs inexpérimentés en premier cycle, parce qu'elles sont les plus faciles à poser, et de réponse aisée. Ce sont aussi malheureusement les moins intéressantes

-tant du point de vue linguistique, parce qu'elles ne peuvent susciter qu'une seule réponse (contrairement aux autres types de questions)

-que du point de vue du commentaire du texte, parce qu'elles n'exigent d'eux qu'une compréhension superficielle et linéaire du texte. A la limite (et elle est souvent atteinte...), les élèves peuvent parfaitement répondre sans même comprendre le texte. L'expérience suivante vous le prouvera.

Soit la phrase : "Las carfas concomitaban algunas varetillas de los póntilos".

Quoique vous ne compreniez pas cette phrase (et personne au monde ne peut la comprendre: les mots soulignés n'existent pas en espagnol et ont été fabriqués de toutes pièces...), vous êtes capables, aux questions de répétition suivantes, de répondre

Qa: ¿De quiénes eran las varetillas?

Qb: ¿Qué hacían las carfas?

Qc: ¿Concomitaban las carfas todas las varetillas de los póntilos?

Faites immédiatement l'expérience, et vérifiez l'"exactitude" de vos réponses avec le corrigé proposé en fin d'article (p. 710)

Il est par conséquent essentiel de ne jamais baser un commentaire sur ce type de questions, même si en premier cycle il peut être intéressant de l'employer dans certains cas précis.

2. Questions de paraphrase

Elles visent à faire reprendre par l'élève ce qui est dit dans le texte, mais en même temps à le lui faire exprimer en des termes différents.

Q 4: ¿Dónde están los alumnos?

R: Están alrededor de la maestra.

Q 5: ¿Dónde está la maestra?

R: Está en medio de los alumnos.

Q 6: Dice el autor que la maestra tiene la imaginación seca. ¿Qué significa esto?

R: Significa que no consigue imaginar con qué palabras podría empezar la clase.

Q 7: Una piedra rompe un cristal. Pero, ¿cómo puede romper una indecisión?

R: Después de lo ocurrido, la maestra ya encuentra lo que tiene que decir, lo que tiene que hacer.

Q 8: ¿Qué les dice la maestra a los alumnos?

R: Les dice que se sienten.

Q 9: ¿Para qué da una palmada la maestra?

R: para que los alumnos callen.

Q 10: ¿Qué propone la maestra al final?

R: Propone que todos vayan a trabajar y jugar a la orilla del río.

La paraphrase est une technique indispensable et très intéressante, parce qu'elle permet:

-en ce qui concerne le commentaire, d'expliquer le sens des phrases, lorsque l'explication séparée de chaque mot n'est pas suffisante (réponses à Q 6 et 7);

-en ce qui concerne l'apprentissage linguistique,

-d'enrichir le vocabulaire des élèves ou de leur faire réviser ce vocabulaire (réponses à Q 4 et 5);

-de leur faire varier les formes grammaticales (réponses aux Q 8, 9 et 10, qui constituent une sorte de mini-exercice grammatical en situation de commentaire).

3. Questions d'analyse

Les questions de paraphrase servent en particulier à "expliquer" le texte au niveau de la phrase. Les questions d'analyse cherchent à le faire "expliquer" au niveau du texte tout entier, c'est-à-dire qu'elles visent à faire établir des relations entre différentes phrases du texte: mettre en évidence une articulation, un point de contenu traité en plusieurs endroits, une contradiction réelle ou apparente chez un personnage, un aspect (l'ironie, la parodie, etc.), etc.

Q 11: ¿Cuál es el estado de ánimo de la maestra al empezar su primer día de clase?

R: No sabe qué decir, está nerviosa, la impresionan las miradas de los alumnos.

Q 12: ¿Qué fue lo que le dio a la maestra la idea de su propuesta final?

R: Fue la ráfaga de aire puro que había entrado por la puerta abierta.

4. Questions d'interprétation

Les questions d'analyse provoquent un mouvement de recherche et de réflexion vers l'intérieur du texte, les questions d'interprétation vers l'extérieur du texte; les questions d'analyse visent à faire mettre le texte en rapport avec lui-même, les questions d'interprétation à faire établir des rapports entre le texte et la réalité extra-textuelle (1).

Q 13: ¿Por qué todos los alumnos aguardan las palabras de la maestra y se quedan mirándola atentamente?

Q 14: ¿Qué revela el hecho de que la maestra no sepa cómo empezar la clase?

5. Questions d'opinion

Ce sont les questions qui s'adressent à la subjectivité ou à l'imagination des

(1) Sur l'ambiguïté de cette réalité extra-textuelle, voir *supra*, pp. 407-408.

élèves, pour qu'ils expriment une réaction, une impression, une supposition, un jugement personnels.

Q 15: ¿Quién será Timoteo?

Q 16: ¿Por qué quería Timoteo apedrear la escuela?

Q 17: ¿Qué pensáis de su acto?

Q 18: ¿Qué consecuencias podrá tener su acto?

Q 19: ¿Qué os parece la reacción de la clase cuando la piedra rompe el cristal?

Q 20: ¿Os parece normal, adecuada, la propuesta final de la maestra?

Q 21: ¿Podrá la maestra hacer trabajar a los alumnos en la orilla del río?

6. Questions de transposition

Ce sont les questions qui visent à faire transposer et discuter un point ou un thème du texte à l'intérieur de la réalité vécue par les élèves.

Q 22: Si un alumno marfileño apedrease así su escuela, ¿cuáles serían las consecuencias posibles?

Q 23: Una escena como la que describe este texto, ¿podría ocurrir aquí?

Q 24: En nuestro país, ¿cómo suele ser la primera clase del año escolar?

II FICHE PEDAGOGIQUE

1. Préparation

-Diviser le texte que vous aurez choisi de faire avec vos élèves (de 1er ou de 2è cycle) en segments présentant une certaine unité thématique (voir dans le texte "La primera clase de la maestra", par exemple, la division que nous avons effectuée en 5 parties).

-Imaginer pour chaque segment le plus grand nombre possible de questions correspondant au plus grand nombre possible de types différents (en excluant les questions de répétition).

-Classer dans l'ordre PARAPHRASE → TRANSPOSITION chaque groupe de questions correspondant à chaque segment différent.

-Réserver cependant pour la fin du texte:

-les questions d'analyse portant sur la totalité du texte;

-les questions d'opinion qui risqueraient de déboucher prématurément sur une discussion dont la longueur briserait le rythme du commentaire (Q 17 et 18 dans notre texte d'illustration);

-toutes les questions de transposition (Q 22, 23 et 24 dans notre exemple).

2. En classe

-Après distribution du texte aux élèves et explication des mots inconnus, appliquer le schéma suivant:

-lecture par le professeur du premier segment, et questions correspondantes posées dans l'ordre;

-lecture du second segment, et questions correspondantes;

-etc.

-à la fin des questions correspondant au dernier segment, poser les questions réservées pour la fin du texte.

-Continuer systématiquement à solliciter vos élèves après chacune de vos questions, pour que chacune d'entre elles provoquent au moins 3 ou 4 réponses différentes dans la forme et/ou dans le contenu.

IMPORTANT: Il ne s'agit pas ici d'un quelconque modèle de classe à adopter tel quel, mais d'une "fiche auto-formative", c'est-à-dire d'un ensemble de consignes permettant à chaque professeur de réaliser lui-même une expérience d'auto-formation dans sa propre classe. Une telle expérience, renouvelable à volonté avec toutes les variantes que l'on estimera nécessaires ou intéressantes à tester, a pour seul objectif de permettre au professeur, après analyse des problèmes rencontrés et des résultats obtenus, de tirer lui-même des enseignements qu'il puisse réinvestir à l'intérieur de sa propre pratique de classe.

La primera clase de la maestra

I	Cincuenta y seis muchachos la rodean; cincuenta y seis muchachos aguardan sus palabras. Y ella, seca la imaginación, seca la garganta, no encuentra palabra... Sólo dice: -Sentaos.	Q 4, 5, 6 et 8
II	Y empieza a pasar entre las mesas. Esto calma sus nervios y le permite observar sin ser observada por las miradas de los alumnos. De pronto, ¡zás! una piedra rompe el cristal de la ventana y cae sobre la mesa. Los chicos gritan: -¡Es Timoteo! -¡Es Timoteo! -¡Timoteo! ¡Timoteo! -Timoteo ha dicho que iba a apedrear la escuela.	Q 11, 13 et 14
III	Todos gritan, se acercan a las ventanas, abren una puerta. Una ráfaga de aire puro entra por la puerta abierta. Irene respira hondo. La piedra rompe también su indecisión. Da una palmada. Los chicos callan. Ahora parece que ni ella ni ellos tienen ganas de trabajar. -¿Qué os parece si hoy, que hace sol, nos vamos a trabajar y jugar a la orilla del río?	Q 15 et 16
IV		Q 7 et 19
V		Q 9, 10, 12, 20 et 21
		Q 17, 18, 22 et 24

Corrigé des réponses aux questions Qa, Qb et Qc:

Ra: Las varetillas eran de los póntilos.

Rb: Las carfas concomitaban algunas varetillas de los póntilos.

Rc: No, las carfas sólo concomitaban algunas.

Des professeurs européens face aux méthodes françaises

par Christian Puren
E.N.S. Abidjan

Les réflexions qui suivent s'appuient sur l'expérience du stage pour professeurs, option Méthodologie, des Cours internationaux d'été de l'université de Dijon, que j'ai encadré du 7 juillet au 1^{er} août 1980 en compagnie de trois autres animateurs¹.

Les 43 stagiaires étaient pour la quasi-totalité des européens², enseignant en milieu scolaire (enseignement secondaire) et possédant plusieurs années d'expérience. Les méthodes qu'ils utilisaient dans leurs classes couvraient tout l'éventail connu : certains appliquaient des techniques qu'il est convenu d'appeler « traditionnelles », alors que d'autres en étaient à la critique des insuffisances de la méthodologie audiovisuelle. Autre élément important de leur profil : presque tous déclaraient disposer d'une assez grande liberté pédagogique dans leurs classes, et y introduire parfois leurs propres documents.

A leur arrivée au stage de Dijon, les professeurs stagiaires avaient eu à choisir entre trois options : Civilisation, Méthodologie ou Recyclage linguistique. Ceux qui avaient opté pour Méthodologie expliquaient leur choix par une demande essentiellement pratique : « apprendre les nouvelles méthodes », « connaître les nouvelles tendances », « pouvoir diversifier nos cours », « mieux enseigner la langue », « être plus utile à nos élèves »...

Nous avons pensé, nous animateurs, que nous devons respecter cette demande initiale telle qu'elle s'exprimait, et nous avons donc proposé pour le stage une démarche pragmatique, que nous semblait justifier par ailleurs l'état actuel de la didactique des langues, où l'on assiste à une multiplication de remises en causes profondes et à une floraison d'idées encore mal explorées.

1. Bernard Gau, Michèle Kefala et Monique Simonsen-Navelet.

2. Pays représentés : Allemagne, Autriche, Belgique, Bulgarie, Chypre, Espagne, France, Grèce, Italie, Pologne, ainsi que Maroc et Turquie.

Concrètement, les activités du stage se sont organisées autour de deux centres d'intérêt : les méthodes constituées et la méthodologie des documents authentiques.

1. LES MÉTHODES CONSTITUÉES

A la demande des stagiaires, ont été étudiées une douzaine de méthodes existant sur le marché, selon diverses modalités :

1.1. Présentation faite par l'animation : *Transition, Interlignes, Intercodes, Qu'en dira-t-on?, La Méthode Orange* (cette dernière présentée par A. Reboullet lors d'un passage à Dijon) ;

1.2. Analyse comparative en groupes de travail, portant en particulier sur la conception de l'image, la progression grammaticale, les tests et la méthodologie proposée par les auteurs : *Voix et Images de France, La France en Direct, Le Français et la Vie, De Vive Voix, C'est le Printemps* ;

1.3. Observations de classes de langue pour étudiants étrangers des Cours d'été de Dijon : *Le Moulin à Paroles, En France comme si vous y étiez, De Vive Voix, En effeuillant la marguerite*.

2. LA MÉTHODOLOGIE DES DOCUMENTS AUTHENTIQUES,

qui a été abordée de la façon suivante :

2.1. Rédaction en groupes de travail de fiches pédagogiques sur les différents types de documents authentiques (visuels, écrits, sonores) ;

2.2. Observations de classes de langue des Cours d'été faites à partir de documents authentiques : chansons, poèmes, bandes dessinées et articles de presse.

Les professeurs des classes de langue observées utilisant des techniques très variées, les professeurs stagiaires ont donc eu accès à un large éventail de pratiques pédagogiques.

En raison de la diversité de la formation de ces stagiaires, de leurs conditions d'enseignement, et des méthodes qu'ils utilisaient dans leurs propres classes, nous avons naïvement prévu entre eux des débats animés où nous aurions retrouvé les grandes polémiques qui ont marqué l'histoire de la didactique des langues depuis une vingtaine d'années.

Or, curieusement, ce qui a surtout caractérisé ces discussions, ce sont les mêmes résistances face aux pratiques nouvelles pour eux. L'explication globale habituelle de ce phénomène par le concept psychologique de la « résistance au changement » ne nous a pas paru suffisante dans ce cas pour rendre compte de cette surprenante unanimité, que pourtant ne favorisaient pas les techniques d'animation. A l'analyse, il nous a semblé que toutes ces résistances correspondaient, au niveau des pratiques, à un petit nombre de principes méthodologiques à ce point stables et puissants que les professeurs y conforment leurs pratiques de classe de façon constante et spontanée, voire inconsciente.

Premier principe

L'explication préalable détaillée

Selon ce principe, l'exploitation d'un texte³ ne peut commencer avant que celui-ci ne soit d'abord parfaitement compris par tous les élèves. Certes, le professeur se doit de les faire participer le plus activement possible à cette explication, mais il joue de toutes façons un rôle principal, puisqu'il faut bien qu'il leur fournisse ce qu'ils ne connaissent pas encore. On retrouve ce schéma aussi bien dans la méthodologie traditionnelle (l'« explication de texte ») que dans la méthodologie audio-visuelle (la « phase d'explication »).

Un tel principe est apparu chez les stagiaires dans leurs résistances :

- a. — lors du travail sur la notion de « compréhension globale », telle que la développe en particulier pour l'écrit Sophie Moirand⁴ ;
- b. — lors de l'étude des images des méthodes *De Vive Voix* et surtout *C'est le Printemps*, auxquelles les stagiaires ont reproché de ne pas aider à une compréhension immédiate et détaillée des dialogues correspondants ;
- c. — lors de l'étude de la méthodologie des documents authentiques, lorsque nous avons proposé de solliciter

les productions langagières des élèves en s'appuyant précisément sur les lacunes dans la compréhension du document (« Vous pensez que c'est une interview d'un marchand de poissons. Eh bien ! imaginez les questions qu'un journaliste peut lui poser... ») et sur les possibilités d'interprétations divergentes de la situation de communication (« A votre avis, qui parle ?, à qui ? où ?, à quel moment ? », etc.).

De telles résistances unanimes prouvent, s'il en était encore besoin, que l'un des principes de la méthodologie audio-visuelle, à savoir la saisie du sens global du message grâce à l'image-situation, n'a généralement pas fonctionné dans la pratique⁵.

Deuxième principe

L'exploitation intensive du texte

Ce principe existe déjà dans la méthodologie traditionnelle, surtout au niveau des idées (« commentez et discutez »). La méthodologie audio-visuelle le reprend en l'appliquant au contenu linguistique. Selon un tel schéma, le texte doit être mémorisé, ses structures grammaticales relevées et étudiées. La « substantifique moelle » dont parlait Rabelais n'est plus la même, mais elle est toujours à sucer jusqu'à l'os...

Ce principe est apparu à travers les résistances des stagiaires :

- a. — lors de la présentation des méthodes qui ne considèrent plus le texte comme le support unique ou privilégié du travail linguistique en classe. Ce sont en particulier les méthodes *Interlignes*, où le dialogue initial n'est pas repris systématiquement, *De Vive Voix* « nouvelle méthodologie », où le professeur peut choisir de se passer du dialogue enregistré, et *La Méthode Orange*, où certains dialogues sont à inventer par la classe elle-même ;
- b. — lorsque nous avons présenté la technique consistant à utiliser de façon extensive des textes, dans le seul but de faire constituer par les élèves un mini-corpus de formes sur lesquelles ils puissent ensuite réfléchir⁶ ;
- c. — lorsque nous avons proposé comme documents pédagogiques des enregistrements authentiques oraux en français non standard. Ce n'est qu'après plusieurs

3. Le mot « texte », dans le sens large où nous l'entendons ici, désigne aussi bien les textes écrits que les dialogues audio-visuels ou les documents authentiques oraux.

4. Cf. son article « Approche globale des textes écrits » in *Études de Linguistique Appliquée*, n° 23.

5. Souvent, il est vrai, en raison même de l'ambiguïté de la conception de l'image, qui parfois visait aussi à traduire visuellement chacun des éléments linguistiques du texte (cf. en particulier *Le Français et la Vie*).

6. Démarche bien illustrée par Sophie Moirand dans sa fiche pédagogique : « Aller en Chine, en Iran ou au Pérou. »

heures que nous nous sommes rendu compte que si les stagiaires travaillaient de mauvaise grâce sur ces textes, c'était simplement parce qu'il était évident pour eux que l'on allait faire répéter, mémoriser et systématiser par les élèves des structures françaises « incorrectes ».

Troisième principe

La systématisation morpho-syntaxique

Les professeurs se montrent — à juste titre — soucieux d'efficacité. Ils pensent que l'apprentissage d'une langue étrangère doit passer par l'acquisition cumulative des micro-systèmes linguistiques que fournit la seule description rationnelle de la langue actuellement disponible : la morpho-syntaxe. C'était là un principe de la méthodologie traditionnelle, que la méthodologie audio-visuelle n'a fait que reprendre. Entre l'apprentissage par cœur du tableau des adjectifs possessifs dans un manuel traditionnel et la mémorisation du dialogue de la leçon 3 de *De Vive Voix* — où apparaissent en même temps les formes *mon-ma-mes, son-sa-ses* — il y a bien, au-delà des différences de démarches qu'il ne viendrait à l'idée de personne de nier, quelque chose d'identique dans les fondements.

Ce principe de systématisation morpho-syntaxique est apparu chez les stagiaires :

- a. — dans leurs difficultés à analyser les progressions grammaticales des méthodes audio-visuelles. Ils n'ont pas vu, par exemple, qu'ils bâtissaient en réalité leurs toutes premières leçons autant sur certains actes de parole (saluer, se présenter) que sur la description morpho-syntaxique ; ils n'ont pas compris aussitôt — autre exemple — pourquoi *Intercodes* présente simultanément (dossier 4) le partitif *du, de la* ; la négation *ne... pas... de* ; le pronom *en* et le passé composé ;
- b. — dans les réserves qu'ils ont exprimées devant les notions d'« acte de parole » et de « grammaire notionnelle ». L'utilisation dans une classe de démonstration d'une fiche pédagogique sur le « Refus », rédigée pendant le stage, l'observation d'une leçon de la méthode *En effeuillant la marguerite* ont suscité leur intérêt. Mais ils n'ont pu concevoir une telle approche dans leurs classes que très ponctuellement, pour « varier les cours » et « intéresser les élèves »⁷ ;

7. Nous ne pouvons d'ailleurs pour l'instant qu'approuver leur prudent réalisme.

8. Cf. l'article de H. Besse : « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au Niveau 2 », in *Voix et Images du CREDIF*, n° 2, 1974.

9. Telles que les dégage Dubois dans sa *Grammaire Structurale - Le Verbe*.

10. Telle que la présente, par exemple, F. Debyser dans son article « Simulation et réalité en classe de langue ».

11. Cf. en particulier la méthode *Qu'en dira-t-on ?*.

c. — dans leurs résistances devant la notion de « grammaire intermédiaire » et la technique de la conceptualisation grammaticale⁸. Il m'a été pratiquement impossible de leur faire effectuer une conceptualisation sur les règles de la transformation passive⁹, pourtant au niveau de leurs compétences.

C'est peut-être surtout ce principe de systématisation morpho-syntaxique qui expliquerait pourquoi la grammaire explicite et déductive a si bien résisté dans la pratique des professeurs aux critiques de la méthodologie audiovisuelle. Il était ainsi normal que ni les « tableaux structuraux » de *La France en Direct*, ni les « synthèses » de *Intercodes*, ni les « rappels grammaticaux » de *La Méthode Orange* ne suscitent de réactions négatives de la part des stagiaires : le métalangage en moins — mais rien n'empêche le professeur de le réintroduire lui-même dans sa classe — et quelques procédés typographiques en plus, ils reprennent grosso modo les bons vieux mementos grammaticaux.

Il ne s'agit pas de notre part d'une critique. Dans l'état actuel des recherches en didactique des langues, il nous semble qu'il reste effectivement encore indispensable de faire effectuer par les élèves des regroupements de matériel linguistique sur la base des descriptions morphosyntaxiques. *La Méthode Orange*, malgré ses intentions novatrices, a cru bon de suivre sur ce point, au moins pendant les 7 premières leçons, les méthodes existantes, et les stagiaires n'ont pas manqué de relever ce choix.

Quatrième principe

La communication en situation scolaire

Selon ce principe le professeur en classe parle en tant que professeur, et les élèves, entre eux ou avec lui, en tant qu'élèves. Principe apparemment réaliste et de bon sens : la seule « situation de communication authentique » en classe, puisque l'expression est à la mode, cela semble bien être la situation scolaire.

Un tel principe est apparu chez les stagiaires :

- a. — dans les difficultés qu'ils ont éprouvées à comprendre l'intérêt de la notion de simulation¹⁰, et à imaginer des exercices correspondants ;
- b. — dans leurs difficultés à imaginer des situations de transfert à l'écrit de documents authentiques oraux. L'exercice qui leur venait spontanément à l'esprit était le résumé écrit, c'est-à-dire l'un des modes de communication traditionnels en situation scolaire (l'élève écrivant pour le professeur) ;
- c. — dans leurs résistances devant la technique du discours rapporté¹¹, où l'élève doit prendre position et laisser parler sa subjectivité non plus en tant qu'élève, mais en tant qu'un personnage défini impliqué dans une certaine réalité extérieure à la classe.

Ces difficultés et ces résistances montrent bien, s'il en était encore besoin, que, dans la pratique des classes audiovisuelles, l'identification des élèves aux personnages et les dramatisations n'ont pas fonctionné comme le prévoyait la méthodologie. L'importance que celle-ci accordait à la méthode élaborée (ce que l'on a appelé depuis la « centration sur la méthode ») ne pouvait que ramener constamment professeurs et élèves à la situation scolaire.

Il serait trop long — et cela sortirait du cadre de cet article — de montrer les nombreux effets pratiques de ce dernier principe en classe de langue. Disons simplement que le discours qui se tient à partir du lieu de la classe est vicié, aussi bien dans sa production que dans sa réception, écartelé qu'il est entre forme et fond, correction linguistique et idées exprimées. La communication en situation scolaire se retrouve piégée dans l'éternel et insoluble dilemme de savoir si (et quand ?) ce que disent les élèves est plus important (et pour qui ?) que la façon dont ils le disent. Le succès des jeux en classe de langue ne vient-il pas de ce qu'ils permettent de neutraliser (ou d'occulter ?) cette opposition en imposant un troisième enjeu, le leur propre ? L'artificialité du jeu, c'est précisément ce qui le fonde ; la règle du jeu, c'est que ce soit le jeu qui devienne la règle.

En guise de conclusion

Nous nous sommes volontairement limité dans ce compte rendu d'expérience à un repérage sommaire des quelques principes méthodologiques implicites qui nous ont paru rendre compte d'un grand nombre des réactions de l'ensemble de nos professeurs-stagiaires. Nous nous limitons à noter qu'ils constituent parmi d'autres possibles des points d'ancrage de leurs pratiques. Un travail d'interprétation de ces données s'imposerait bien sûr, et la prise de conscience par les stagiaires de ces points d'ancrage n'aura véritablement d'efficacité formative que si elle provoque chez chacun d'entre eux une interrogation sur les origines de ces principes, les raisons de leur permanence et de leur prégnance, leurs interrelations éventuelles.

On peut sans peine trouver différentes interprétations de ces « principes » : l'interprétation méthodologique (le souci de clarté et d'efficacité), historique (la formation reçue et l'inertie de la tradition), institutionnelle (le statut du professeur régulateur des échanges et dispensateur du savoir), psychologique (la préservation

12. Exemple semblable dans un tout autre domaine : tant que les gens restent convaincus de l'efficacité pratique de la peine de mort — son exemplarité —, toute l'argumentation humaniste revient à vouloir les persuader qu'ils sont stupides ou cruels...

d'un pouvoir personnel sur les élèves), et d'autres encore plus valables peut-être.

L'essentiel est ailleurs, et c'est une autre leçon que nous retirons de ce stage de Dijon : lorsque c'est l'animation qui prétend proposer ces interprétations, son discours se retrouve immédiatement piégé dans une suspicion de moralisme ou de procès d'intention. Ici aussi la traditionnelle explication de ce phénomène par la « résistance au changement » des stagiaires sert à occulter les « principes » eux aussi implicites qui régissent la pratique d'animation. Les interprétations de l'animation se retournent exactement contre elle, et peuvent être interprétées à leur tour comme provenant d'un souci d'efficacité et de clarté, de l'application d'un modèle formatif ou institutionnel, ou d'une volonté de prendre pouvoir sur les stagiaires.

Il y a dans tout cela une dialectique peut-être inévitable, mais qui du moins exige que l'on range au musée des vieux accessoires le concept de « relation formateurs-formés ». Nous lui préférons pour notre part un prudent pragmatisme éclairé, conscient que nous sommes par ailleurs de n'avoir aucune prise directe sur la personnalité de nos stagiaires ni sur le système institutionnel où s'inscrivent leurs pratiques, et d'être incapable actuellement de leur proposer en méthodologie la moindre ébauche de projet d'ensemble de rechange.

Tout nous ramène donc à la demande initiale des stagiaires d'ouverture concrète sur d'autres techniques possibles, demande qui constitue *a priori* — et sous réserve d'une éventuelle évolution au cours du stage — l'unique base saine de travail en tant que seul contrat explicite entre les deux parties. L'animation peut répondre effectivement à cette demande, non en interprétant elle-même les principes méthodologiques implicites, mais en les déstabilisant par la proposition d'alternatives, techniques crédibles qui les contredisent. Ce n'est qu'après qu'elles aient été affaiblies sur leur propre terrain que les interprétations éventuelles pourront les déplacer en d'autres lieux d'analyse. C'est demander à un professeur-stagiaire qu'il fasse preuve d'une bonne dose de masochisme que de vouloir qu'il reconnaisse par exemple qu'une technique donnée — la seule qu'il connaisse et qu'il juge efficace — est en réalité l'indice ou la preuve de son autoritarisme¹².

Ces alternatives techniques pourraient être proposées par l'animation au début d'un stage de méthodologie, non comme des « contenus » mais comme des amorces d'un contenu devant émerger au cours même du stage, comme des catalyseurs privilégiés et cet insaisissable processus communément appelé « changement » ou « formation ».

SOURCES ET REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Avertissement

Pour simplifier la consultation, nous avons regroupé dans une même liste, par ordre alphabétique, toutes les références données en majuscules et entre parenthèses dans le corps de l'étude. Il s'agit:

1. des références bibliographiques proprement dites, classées comme il est d'usage par nom d'auteur. Ex.: BESSE 1980c (Henri). Lorsqu'il s'agit de compte-rendus ou de transcriptions de tables-rondes, nous avons choisi, pour alléger la liste bibliographique, de n'en donner les références complètes qu'au nom du participant le plus cité dans le corps de l'étude [ex.: GODART 1907 (A.)], auquel renverront les noms des autres participants (ex.: WAHART 1907: v. GODART 1907), ou au nom de l'organisme qui s'est chargé de la publication [ex.: REBERSAT 1976 (J.): v. C.R.D.P. ORLEANS 1976d]. Nous avons fait de même pour les auteurs préfaçant une publication d'autrui [ex.: VILLEGIER 1972 (Jean): v. GOURINE 1972].

2. des sources, dont les entrées seront soulignées dans la liste bibliographique unique, pour les différencier des références bibliographiques. Ex.: LA PALABRA VIVA; C.A.P.E.S. 1974; VILLEGIER (Jean); V.D.E. Ces sources sont constituées:

2.1. des ouvrages scolaires destinés aux élèves et/ou aux professeurs: manuels avec leur préface, avertissement ou avant-propos, livres de l'élève et du maître, guides pédagogiques ou méthodologiques, etc. Ex.: LA PALABRA VIVA 1. Nous indiquerons pour ces ouvrages scolaires,

SOURCES ET REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

outre le nombre de pages, le format (huteur en cm).

2.2. des Instructions officielles, référentiées telles qu'elles ont été citées dans le corps de l'étude, avec leurs abréviations correspondantes: ARR. (arrêté), CIRC. (circulaire), INST. (instructions), LETTRE ou PROG. [programme(s)].

2.3. des rapports des jurys de concours: C.A.P.E.S. 1972, 1973, 1974, 1976 et 1977.

Nous avons rajouté, pour faciliter les consultations, deux autres types d'entrées dans ces sources:

2.4. les abréviations des titres de manuels utilisées dans le corps de l'étude, avec renvoi au titre complet correspondant. Ex.: Q.T.C.: v. ¿QUE TAL CARMEN?.

2.5. les auteurs des ouvrages scolaires. Pour les ouvrages signés par plusieurs auteurs, nous nous sommes limité à une seule entrée au nom du premier auteur cité. Ex.: DABENE (L.), RAVEAU (A.), BEAUVILLAIN (L.) et al.: v. ¿QUE TAL CARMEN?.

Contrairement à l'usage établi, nous avons éventuellement indiqué si les auteurs d'articles, d'ouvrages ou de matériels pédagogiques étaient ministres de l'Education nationale, inspecteurs généraux ou inspecteurs pédagogiques régionaux. La méthode directe et la méthode éclectique ayant été ou étant des méthodes "officielles", il n'est pas sans intérêt, en effet, de savoir si telle ou telle opinion, telle ou telle analyse, telle ou telle recommandation, viennent d'un représentant de l'Institution éducative parlant ès qualités, ou de "simples" méthodologues ou professeurs.

Enfin, nous tenons à avertir MM. les membres du Jury et nos lecteurs -pour nous en excuser-, qu'en raison des conditions matérielles dans lesquelles nous avons rédigé cette étude (nous avons en particulier utilisé des notes personnelles prises depuis une dizaine d'années sur des ouvrages et articles incomplètement fichés et que nous n'avons pu consulter à nouveau en raison de notre situation de résident à l'étranger), certaines indications d'usage (nombre de pages d'un ouvrage, numéros de la première et dernière page d'un article, titre de collections, etc.) pourront manquer à certaines notices. Pour la même raison, il nous a souvent été impossible de retrouver l'année de première publication des ouvrages scolaires. Aussi avons-nous systématiquement précisé, quand ils étaient indiqués, le numéro d'édition (ex.: ANDANDO /.../ 8è éd., 1932 /.../) et, entre crochets, lorsqu'elle était différente de l'année de l'édition référentiée, l'année du Copyright (ex.: PUEBLO 1 /.../ 13è éd., 1977 [1965]/.../).

ABBOU, André

- 1980 "La didactique de troisième génération. Des hypothèses aux projets", Etudes de Linguistique Appliquée (37), janv.-mars 1980, pp. 5-21.
- 1981 "Approche communicative et didactique des textes littéraires", Revue de Phonétique Appliquée (59-60), pp. 321-346.

ADAMCZEWSKI, Henri

- 1975 "Le montage d'une grammaire seconde", Langages (39), sept. 1975, pp. 31-50.

ADDELANTE! [livre de l'élève]

Deuxième année d'espagnol, à l'usage des classes de 3^e B et M. Par Jean Bouzet. Paris, Belin (Coll. "Librairie classique"), 11^e éd., 1959 [1943]. 19 cm, 251 p.

ADONDE? [livre de l'élève]

Grands commençants, 2^e livre, 2^e année d'espagnol. Par Louise Dabène. Paris, A. Colin (Coll. "Collection hispanique", éd. 1972. 22 cm, 240 p.

AGNES, J., VINAS, A.

v. LES MOTS ESPAGNOLS ET LES LOCUTIONS ESPAGNOLES

ALVAREZ, Gerardo

- 1979 "Le rôle des langues étrangères dans la formation scolaire", Etudes de Linguistique Appliquée (35), juil.-sept. 1979, pp. 49-57.
- 1981 "Niveau-seuil et enseignement fonctionnel du français", Le Français dans le Monde (162), juil. 1981, pp. 58-62.

ANDANDO [livre de l'élève]

Classes de 2^e année. Par E. Dibié et A. Fouret. Paris, Didier - Toulouse, Privat, 8^e éd., 1932, 20 cm, 300 p.

A.P.L.V. (Association des Professeurs de Langues Vivantes)

- 1978 "Quelle langue choisir? Dossier pour une diversification de l'enseignement des langues vivantes étrangères", supplément au n^o 1-1978 des Langues Modernes. 40 p.

ARCOS, Carlos

- 1918 La industria del Turismo en España. Barcelona, 1918.

ARGAUD, M., MARIN, B.

- 1972 "Deuxième type de pédagogie", Voix et Images du CREDIF, n^o spécial De Vive Voix, 1972, pp. 17-19.

ARON, Thomas

- 1982 "Littérature et référent", Etudes de Linguistique Appliquée (45), févr.-mars 1982, pp. 71-79.

ARR. (Arrêté)

- 1977 Arrêté du 17 mars 1977, pp. 15-16, in Espagnol classes des collèges - 6è, 5è, 4è, 3è. C.N.D.P., Paris, 1979.
(Programmes de la classe de 6è et 5è, B.O. n° 11 du 24 mars 1977)
- 1981 Arrêté du 26 janvier 1981, pp. 53-60, in Espagnol classes de seconde, première et terminale, C.N.D.P., Paris, 1982
(B.O. n° spécial 3 du 14 mai 1981)

AZEMA, Marie-France

- 1982 "Entretien avec Marie-France Azéma, etc.", Esprit (11-12), nov.-déc. 1982, pp. 166-169.

BAESSA, A.

- v. CAPES 1974, 1976 et 1977.

BAILLY, E.

- 1903a Les Langues Modernes (5), sept. 1903.
- 1903b "L'enseignement de l'allemand dans l'école allemande et la méthode intuitive" (I), Les Langues Modernes (6), déc. 1903.
- 1904a "L'enseignement de l'allemand dans l'école allemande et la méthode intuitive" (II), Les Langues Modernes (7), janv. 1904.
- 1904b "L'enseignement de l'allemand dans l'école allemande et la méthode intuitive" (III), Les Langues Modernes (8), fév. 1904.

BAILLY, D.

- 1975 "Pour une application de la linguistique théorique à l'enseignement des langues", Langages (39), 1975?, pp. 81-104.

BAL, Micke

- 1980 "Enseigner la littérature - A quoi bon?", Le Français dans le Monde (154), juil. 1980, pp. 59-64.

BARTHES, Roland

- 1974 El placer del texto. Trad. esp. Madrid, Siglo XXI de España, 1974. 87 p.
(1ère éd. fr. Paris, Le Seuil, 1973)

BASTERRA

- 1976 v. C.R.D.P. ORLEANS 1976c

BAT

- 1981a Compte-rendu de la réunion pédagogique du 21/11/1979 à Tarbes sur le thème "L'image dans l'enseignement de l'espagnol", Annales du C.R.D.P. - Bulletin d'information et de liaison n° 23 - Espagnol 11, C.N.D.P.-C.R.D.P., Toulouse, avr. 1981, p. 45.
- 1981b Compte-rendu de la réunion pédagogique du 16/01/1980 à Tarbes sur la communication audio-visuelle, Annales du C.R.D.P. - Bulletin d'information et de liaison n° 23 - Espagnol 11, C.N.D.P. - C.R.D.P., Toulouse, avr. 1981, p. 45.

BATE, Michèle

- 1975 "La paraphrase", Le Français dans le Monde (116), oct. 1975.

BAUTIER, Elisabeth

- 1977 "Modèles syntaxiques et stratégies d'apprentissage", Le Français dans le Monde (129), mai-juin 1977, pp. 54-59.

- 1980a "La notion de stratégie d'apprentissage permet-elle de rendre compte de l'acquisition d'une langue seconde par les enfants?", Langages (57), mars 1980, pp. 95-106.

BAUTIER (-CASTAING), Elisabeth, HEBRARD, Jean

- 1980b "Apprendre une langue seconde ou continuer à apprendre à parler en apprenant une langue seconde? Une réponse psycholinguistique", pp. 49-81, in E. Bautier et al., Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E. - Remembrement de la pensée méthodologique. Paris, Clé International, 1980. 144 p.

BEACCO, Jean-Claude, DAROT, Mireille

- 1977 Analyse de discours et lecture de textes de spécialité. Paris, B.E.L.C., 1977. 44 p., multigr.

BEACCO, Jean-Claude

- 1979 "La construction du savoir culturel", pp. 29-43, in Moeurs et Mythes - Lecture des civilisations et documents authentiques écrits. Paris, B.E.L.C., 1979. 132 p., multigr.

- 1980 "Compétence de communication: des objectifs d'enseignement aux pratiques de classe", Le Français dans le Monde (153), mai-juin 1980, pp. 35-40.

BEAUJEU

1903. Discours, Les Langues Modernes (5), sept. 1903.

BECKER

1907 v. GODART 1907

BENAMOU, Michel

1971 Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire. Paris, Hachette - Larousse, 1971. 128 p.

BERGER, Paul

1947a "Méthodes des langues vivantes. Coup d'oeil rétrospectif", Pédagogie (Education et Culture) (2), févr. 1947, pp. 81-91.

1947b "Méthodes des langues vivantes. Simples suggestions", Pédagogie (Education et Culture) (3), mars 1947, pp. 138-151.

BERGES, F., DARMANGEAT, P., VILLEGIER, J. (Inspecteurs généraux)

1967 Conseils pratiques pour l'enseignement de l'Espagnol. Institut Pédagogique National, éd. 1967. 12 p.

BERT, Paul (Ministre de l'Instruction publique)

1881 "Les réformes de l'enseignement secondaire et le rôle des sciences dans l'éducation", Revue Internationale de l'Enseignement (2), 1881.
(Discours prononcé à l'Ecole Alsacienne)

BERTONI (DEL GUERCIO), G.

1979 "Enseignement de la langue et enseignement de la littérature", Le Français dans le Monde (144), avr. 1979, pp. 43-44.

BESSE, Henri

1970 "Problèmes de sens dans l'enseignement d'une langue étrangère", Langue Française (8), déc. 1970, pp. 62-77.

1974a "Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2", Voix et Images du CREDIF (2), 1974, pp. 38-44.

1974b "Signes iconiques, signes linguistiques", Langue Française (24), déc. 1974, pp. 27-54.

1975 "De la pratique aux théories des exercices structuraux", Etudes de Linguistique Appliquée (20), oct.-déc. 1975, pp. 8-30.

1977 "Epistémologie grammaticale et exercices grammaticaux", Etudes de Linguistique Appliquée (25), janv.-mars 1977, pp. 7-22.

1979 "Contribution à l'histoire du Français Fondamental", Le Français dans le Monde (148), oct. 1979, pp. 23-30.

BESSE, Henri

- 1980a "La question fonctionnelle", pp. 30-138, in BESSE, H. et GALISSON, R., Polémique en Didactique - Du renouveau en question. Paris, Clé International, 1980. 144 p.
- 1980b "Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère", Langue Française (47), sept. 1980, pp. 115-128.
- 1980c "Enseigner la compétence de communication", Le Français dans le Monde (153), mai-juin 1980, pp. 41-47.
- 1981 "Pour une didactique des différences communicatives", Revue de Phonétique Appliquée (59-60), pp. 269-292.
- 1982a "Des convenances du discours littéraire en classe de langue", Le Français dans le Monde (166), janv. 1982, pp. 55-63.
- 1982b "Éléments pour une didactique des documents littéraires", pp. 13-34, in PEYARD, J., et al., Littérature et classe de langue - Français langue étrangère. Paris, Hatier (coll. "Langues et apprentissage des langues"), 1982. 240 p.

BEYES, F.

- 1949 "Réflexions sur l'explication de texte", Les Langues Néolatines (113), juil.-oct. 1949, pp. 12-14.

BISTOS

- 1903 Les Langues Modernes (5), sept. 1903.

BIZET

- 1976 v. C.R.D.P. ORLEANS 1976a

BLOCH, Marc-André

- 1973 Philosophie de l'éducation nouvelle. Paris, P.U.F., 1973 [1948]. 218 p.

BOIRAL, Jean-Paul, LABORDERIE, René

- 1964 "Faut-il repenser nos méthodes d'initiation aux langues?", Cahiers Pédagogiques (47), avr. 1964, pp. 11-22.

BOUACHA, Ali

- 1981 Lectures de récits. Pour une approche sémio-linguistique du texte littéraire. Parcours méthodologique de lecture et d'analyse. Paris, B.E.L.C., 1981. multigr.

BOURQUIN, Jacques

- 1979 "La place et la fonction de la morphologie dérivationnelle dans la grammaire scolaire au XIX^e siècle", Langue Française (41), févr. 1979, pp. 60-76.

BOUTON, Charles

- 1979 La linguistique appliquée. Paris, P.U.F. (col. "Que sais-je?"), 1979. 128 p.

BOUYER

- 1976 v. C.R.D.P. ORLEANS 1976c

BOUZET, J.

- v. ¡ADELANTE!, POR BUEN CAMINO

BOYER, Henri, RIVERA, Michel

- 1979 Introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris, Clé International, 1979. 159 p.

BRAY, Bernard

- 1982 "Enseigner la littérature française à l'étranger", Etudes de Linguistique Appliquée (45), févr.-mars 1982, pp.80-90.

BREAL, Michel

- 1872 Quelques mots sur l'Instruction publique en France. Paris, Hachette, 1872.

- 1891 "La tradition du latin en France", La Revue des deux Mondes, n° du 1er juin 1891.

- 1893 De l'enseignement des langues vivantes. Paris, Hachette, 1893.
(Conférences faites aux étudiants en Lettres à la Sorbonne)

BRESSON, François

- 1970 "Acquisition et apprentissage des langues vivantes", Langue Française (8), déc. 1970, pp. 24-30.

- 1973 Image et langage. Paris, B.E.L.C., 1973. 9 p., multigr.

BROUARDEL

- 1901 Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes, mars 1901 à févr. 1902. (Française)

BRUEZIERE, Maurice (Directeur de l'Ecole Internationale de l'Alliance

- 1970 "Littérature et civilisation", Le Français dans le Monde (77), déc. 1970, pp. 54-58.

CAILLAUD, Jeanine

- 1971 "L'utilisation des textes littéraires", pp. 167-178, in REBOULLET, A. (sous la direction de), Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère. Paris, Hachette, 1971. 208 p.
(article publié initialement in Le Français dans le Monde (65), juin 1969)

CAIN, Albane, CHARTIER-CHAMBRUN, Nicole, BAILLY, Danielle

- 1983 "Innovation méthodologique dans l'enseignement d'une langue étrangère - Témoignage à trois voix", Le Français dans le Monde (179), août-sept. 1983, pp. 88-99.

CALLAMAND, Monique

- 1973 L'intonation expressive - Exercices systématiques de perfectionnement. Paris, Hachette-Larousse (coll. "Le Français dans le Monde/B.E.L.C."), 1973. 174 p.

CALLAMAND, Monique, FIRMIN, Francine, LIEUTAUD, Simone

- 1974a Méthodes actives en langue étrangère et travail sur documents - Guide pour l'utilisation et l'exploitation de textes authentiques dans la classe - Niveau 2. Paris, B.E.L.C., 1974. 211 p., multigr.

CALLAMAND, Monique

- 1974b L'intonation expressive - Exercices systématiques de perfectionnement - Livret de l'élève pour le laboratoire. Paris, Hachette-Larousse (coll. "Le Français dans le Monde/B.E.L.C."), 1974. 70 p.

- 1981 Méthodologie de l'enseignement de la prononciation - Organisation de la matière phonique du français et correction phonétique. Paris, Clé International, 1981. 192 p.

CAMBILLAUD, C.

- 1925 "La méthode directe et son esprit", Les Langues Modernes (5), juin 1925.

CAMERLYNCK (-GUERNIER, Mme), CAMERLYNCK, G.-M.

v. THE GIRL'S OWN BOOK 1

CANADELL

- 1976 v. C.R.D.P. ORLEANS 1976d

C.A.P.E.S. (Rapports de Jurys de Concours - C.A.P.E.S. Espagnol)

- 1972 Rapports de Jurys de Concours - C.A.P.E.S. Espagnol 1972 - Rapport de M. Villégier, Inspecteur général de l'Instruction publique, Président du jury. Paris, I.N.R.D.P., 1972, 56 p.

- 1973 Rapport de M. Villégier, Inspecteur général de l'Instruction publique, Président du jury. I.N.R.D.P., Paris, 1972, 40 p.

- 1974 Rapport de M. Baessa, Inspecteur général de l'Instruction publique, Président du jury. Paris, I.N.R.D.P., 1974, 59p.

- 1976 Rapport de M. Baessa, Inspecteur général de l'Instruction publique, Président du jury. Paris, I.N.R.D.P., 1976, 75 p.

- C.A.P.E.S. (Rapports de Jurys de Concours - C.A.P.E.S. d'Espagnol)
- 1977 Rapport de M. Baessa, Inspecteur général de l'Instruction publique, Président du jury. Paris, I.N.R.D.P., 1977, 63p.
- CARDINAL, Jean, COMBE, Nicole, FIRMIN, Francine
- 1971 Langue et civilisation - 12 dossiers pour la classe - Avec exploitation de documents sonores. Paris, B.E.L.C., 1971. 93 p., multigr.
- CARE, J.-M., DEBYSER, F.
- 1978 Jeu, langage et créativité - Les jeux dans la classe de français. Paris, Hachette-Larousse, 1978. 171 p.
- CEMBALO, Michel, HOLEC, Henri, RILEY, Philip
- 1977 "L'acquisition grammaticale dans un cours d'anglais pour débutants", Etudes de Linguistique Appliquée (25), janv.-mars 1977, pp. 93-100.
- C'EST LE PRINTEMPS - Livre du professeur
- Ensemble pour l'enseignement du français langue étrangère 1.
Par MONTREDON, Jacques, CALBRIS, Geneviève, CESCO, Claire, et al. Paris, Clé International, 1975. 26 cm, 162 p.
- CHAMBARD, Lucette
- 1975 "Une approche pour l'enseignement de la civilisation - Publicité et approche de la civilisation", Le Français dans le Monde (115), août-sept. 1975, pp. 32-48.
- CHARAUDEAU, Patrick
- 1973a "Réflexion pour une typologie des discours", Etudes de Linguistique Appliquée (11), juil.-sept. 1973, pp. 22-37.
- 1973b "Enseignement d'une grammaire du sens", Etudes de Linguistique Appliquée (11), juil.-sept. 1973, pp. 38-50.
- CHERVEL, André
- 1981 Histoire de la grammaire scolaire. Paris, Payot (coll. "Petite bibliothèque Payot"), 1981 [1977]. 304 p.
- CHEVALIER, Jean-Claude
- 1979 "Analyse grammaticale et Analyse logique. Esquisse de la naissance d'un dispositif scolaire", Langue Française (41), févr. 1979, pp. 20-34.
- CHEVALLEY, Abel
- 1903 Discours, Les Langues Modernes (5), sept. 1903.
- CHIABRANDO, Susana, JOB, Béatriz, PLISSAVY, Anne-Marie
v. EMBARQUE FUERTA UNO

SOURCES ET REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CH-CL

CHISS, Jean-Louis

- 1979 "La grammaire entre théorie et pédagogie", Langue Française (41), févr. 1979, pp. 49-59.

CHOMSKY, Noam

- 1969 "Un compte-rendu du Comportement verbal de B.F. Skinner", trad. fr. Langages (16), 1969 [1959].

- 1975 Proceso contra Skinner. Barcelona, Anagrama, 1975, 54 p. (1ère éd.: "The Case Against B.F. Skinner", 1972)

C.I.E.P. (Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres)

- 1963 Compte-rendu des Journées d'Etudes de Sèvres des 10 et 11 janv. 1963 sur le thème: "Les auxiliaires audio-visuels dans l'enseignement des langues vivantes", Les Langues Modernes (2), 1963.

- 1966 Compte-rendu des Journées d'Etudes de Sèvres des 21, 22 et 23 nov. 1966 sur le thème: "Contribution à l'emploi des méthodes audio-orales pour l'enseignement des langues vivantes". Sèvres, C.I.E.P., s.d. 13 p., multigr.

- 1978a Théories linguistiques. Sèvres, C.I.E.P., 1978. 55 p., multigr.

- 1978b Evolution des options méthodologiques dans l'enseignement des langues. Sèvres, C.I.E.P., 1978-1979. 164 p., multigr.

CIRC. (Circulaire)

- 1872 Circulaire du 27 septembre 1872 aux proviseurs des lycées de l'Etat, Journal général de l'Instruction Publique.

- 1901 Circulaire du 15 novembre relative à l'enseignement des langues vivantes, Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction Publique, n° 1495, 23 nov. 1901, pp. 895-897.

- 1925 Circulaire du 14 août relative aux idiomes locaux, Bulletin Administratif du Ministère de l'Instruction Publique, n° 2567, 1er sept. 1925, pp. 207-211.

- 1969 "Les travaux dirigés en sixième I et II, cinquième I et II", Circulaire n° IV 69-365 du 28 août 1969, in Langues vivantes. Paris, C.N.D.P., 1978.
(-I. Travaux dirigés d'allemand: pp. 46-48
-II. Travaux dirigés d'anglais: pp. 49-51)

- 1978 "Programme lexical classes de 4è et 3è", Circulaire n° 78-396 du 16 nov. 1978, in Espagnol classes de 6è, 5è, 4è, 3è. Paris, C.N.D.P., 1979, pp. 39-54.

CLERC, Jeanne-Marie

- 1982 "L'image "humilie"-t-elle la parole?", Etudes de Linguistique Appliquée (45), févr.-mars 1982, pp. 46-59.

COMMUNICATION ORALE ET APPRENTISSAGE DES LANGUES

Par RICHTERICH, R. et SCHERER, N. Paris, Hachette, 1975.
21 cm., 134 p.

COPPOLANI, René

1980 "Lecture-production ou lecture-consommation? (Le texte littéraire dans une classe de français langue étrangère)", Le Français dans le Monde (152), avr. 1980, pp. 23-31.

CORBELLARI, Michel

1981 "Procédés de langage dans la publicité", Le Français dans le Monde (163), août-sept. 1981, pp. 69-73.

CORDER, S. Pit

1980a "Que signifient les erreurs des apprenants?", trad. fr. Langages (57), mars 1980 [1967], pp. 9-15.

1980b "Dialectes idiosyncrasiques et analyses d'erreurs", trad. fr. Langages (57), mars 1980 [1971], pp. 17-28.

1980c "La sollicitation des données d'interlangue", trad. fr. Langages (57), mars 1980, pp. 29-41.

COSTE, Daniel

1970a "Textes et documents authentiques au Niveau 2", Le Français dans le Monde (73), juin 1970, pp. 88-94.

1970b "Hypothèses méthodologiques pour le Niveau 2", Le Français dans le Monde (73), juin 1970, pp. 26-38.
(Article repris in REBOULLET, A., L'enseignement de la civilisation française, Paris, Hachette (coll. "F - Pratique pédagogique"), 1973, pp. 140-163.

1970c "Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère - Remarques sur les années 1955-1970", Langue Française (8), déc. 1970, pp. 7-23.

1971 "Remarques sur les conditions linguistiques et méthodologiques de l'appréciation littéraire", pp. 155-166, in REBOULLET, A. (sous la direction de), Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère. Paris, Hachette (coll. "F - Pratique pédagogique"), 1971, 208 p. (1ère publ. in Le Français dans le Monde (65), juin 1969.)

1972 "La représentation audio-visuelle ou le théâtre de vive voix", pp. 20-23, in "L'enseignement audio-visuel par les méthodes du C.R.E.D.I.F.", Bulletin de liaison et d'information, n° spécial sur la méthode De Vive Voix. Paris, Didier, 1972. 32 p.

1973 "A rebours", Le Français dans le Monde (100), oct.-nov. 1973, pp. 69-76.

COSTE, Daniel

1975a "Les piétinements de l'image", Etudes de Linguistique Appliquée (17), janv.-mars 1975.

1975b "La méthodologie dans l'enseignement des langues maternelle et seconde: état de la question", Etudes de Linguistique Appliquée (18), avr.-juin 1975, pp. 5-21.

COSTE, Daniel, COURTILLON, J., FERENCZI, V., et al.

1976 Un niveau seuil. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1976.

COSTE, Daniel

1977a "Analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes: à propos de quelques enquêtes et de quelques programmes didactiques", Etudes de Linguistique Appliquée (27), juil.-sept. 1977, pp. 51-77.

1977b "Des textes, pour voir - L'Écrit et les écrits en didactique du français langue étrangère", Etudes de Linguistique Appliquée (28), oct.-déc. 1977, pp. 85-103.

1978 "Lecture et compétence de communication", Le Français dans le Monde (141), nov.-déc. 1978, pp. 25-34.

1980a "Pourquoi apprendre des langues étrangères à l'école?", pp. 11-48, in BAUTIER E. et al., Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E. Remembrement de la pensée méthodologique. Paris, Clé International, 1980. 143 p.

1980b "Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres", Le Français dans le Monde (153), mai-juin 1980, pp. 25-34.

1982 "Apprendre une langue par la littérature?", pp. 59-73, in PEYTARD, J., et al., Littérature et classe de langue - Français langue étrangère. Paris, Hatier (coll. "Langues et apprentissage des langues"), 1982. 240 p.

COTTEZ, Henri

1977 "Enseignement et faits lexicaux", Langue Française (33), févr. 1977, pp. 79-89.

COURS DE LANGUE ESPAGNOLE

v. LANGUE ESPAGNOLE (COURS DE)

COURTILLON, Jeanine

1974 "Paraphrase et conceptualisation", Voix et Images du C.R.E.D.I.F. (2), 1974, pp. 45-52.

1980 "Que devient la notion de progression?", Le Français dans le Monde (153), mai-juin 1980, pp. 89-97.

COURTILLON, S.

- 1977a Compte-rendu de la réunion pédagogique du 5 janv. 1977 au C.R.D.P. de Dijon sur le thème "Théâtre et cinéma au service de l'enseignement de l'espagnol" (à partir du document C.R.D.P. ORLEANS 1976c), Fiche Académique d'Information n° 22/3, Dijon, C.R.D.P., févr. 1977.
- 1977b Compte-rendu de la réunion pédagogique du 4 mai 1977 au C.R.D.P. de Dijon sur le thème "L'importance et l'utilisation du texte dans les classes d'espagnol du second cycle" (pp. 1-2, à partir du document C.R.D.P. ORLEANS 1976b) et sur le thème "Langue et civilisation" (p. 3, à partir du document C.R.D.P. ORLEANS 1976d), Fiche Académique d'Information n° 1/1, Dijon, C.R.D.P., sept. 1977.

C.R.D.P. ORLEANS (Centre Régional de Documentation Pédagogique)

- 1976a "La création poétique dans l'enseignement de l'espagnol", table-ronde diffusée dans le cadre de la radio scolaire par l'OPRATÉME pendant l'année scolaire 1976-1977, in Les professeurs d'espagnol ont la parole, Orléans, C.R.D.P., s.d. pp. 10-21, multigr.
(Préface de M. DARMANGEAT, Inspecteur général. Intervenants: M. MOLINA, Inspecteur pédagogique régional, Mmes CAZAJOUS, JEANTIEU-BILLARD, ROUGE, M. BIZET, professeurs)
- 1976b "L'importance et l'utilisation du texte dans les classes d'espagnol du second cycle", table-ronde diffusée dans le cadre de la radio scolaire par l'OPRATÉME le 15 mars 1976, pp. 26-37, in Les professeurs d'espagnol ont la parole, Orléans, C.R.D.P., s.d. 68 p., multigr.
(Préface de M. DARMANGEAT, Inspecteur général. Intervenants: Mme J. FERNANDEZ-SANTOS, Inspecteur pédagogique régional, Mme J. HERVE, MM. H. LAROSE, F. LOSCOT, S. SEBAN, professeurs)
- 1976c "Théâtre et cinéma au service de l'enseignement de l'espagnol", table-ronde diffusée dans le cadre de la radio scolaire par l'OPRATÉME le 8 mars 1976, pp. 42-52, in Les professeurs d'espagnol ont la parole. Orléans, C.R.D.P., s.d. 68 p., multigr.
(Préface de M. DARMANGEAT, Inspecteur général. Intervenants: M. BASTERRA, Inspecteur pédagogique régional, Mmes BOUYER, GUALDA, Mlle MAYEROWITZ, M. GUALDA, professeurs)
- 1976d "Langue et civilisation", table-ronde diffusée dans le cadre de la radio scolaire par l'OPRATÉME pendant l'année scolaire 1976-1977, pp. 56-68, in Les professeurs d'espagnol ont la parole. Orléans, C.R.D.P., s.d. 68p., multigr.
(Préface de M. DARMANGEAT, Inspecteur général. Intervenants: M. REBERSAT, Inspecteur pédagogique régional, Mlle CANADELL, Mme ELGUERO, MM. GARCIAS, LOURMAN, professeurs)

C.R.E.D.I.F.

v. VOIX ET IMAGES DE FRANCE

- 1972 Le Français Fondamental 1er degré. Paris, I.N.R.D.P., 1972 [1959]. 73 p.

CUREAU, Jean

- 1971 L'influence de l'utilisation des moyens audio-visuels sur la pédagogie des langues. R.P.A. n° 17, 1971. 28p.
- 1983 "Approches suggestopédiques en milieu scolaire", Le Français dans le Monde (175), fév.-mars 1983, pp. 30-35.

DABENE, Louise

v. ¿ADONDE?, ¿QUE TAL CARMEN?, ¡TU TAMBIEN!

DABENE, Louise

- 1975 "L'enseignement de l'espagnol aux francophones. Pour une didactique des langues voisines", Langages (39), sept. 1975, pp. 51-65.

DABENE, Louise, RAVEAU, A., MARTIN, M.-N., et al.

v. ¡TU TAMBIEN!

DARMANGEAT, Pierre, PUVELAND, Cécile, FERNANDEZ-SANTOS, Jeanne

v. LENGUA Y VIDA

DARMANGEAT, Pierre

- 1976a v. C.R.D.P. ORLEANS 1976a
- 1976b v. C.R.D.P. ORLEANS 1976b
- 1976c v. C.R.D.P. ORLEANS 1976c
- 1976d v. C.R.D.P. ORLEANS 1976d

DEBYSER, Francis

- 1970a "L'enseignement du français langue étrangère au niveau 2", Le Français dans le Monde (73), juin 1970, pp. 6-14.
- 1970b "L'enseignement de la civilisation: contenu culturel du niveau 2", Le Français dans le Monde (73), juin 1970, pp. 22-25.
(Article repris pp. 133-140 in REBOULLET A. (sous la direction de), L'enseignement de la civilisation française. Paris, Hachette, 1973. 285 p.
- 1973 "La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique", Le Français dans le Monde (100), oct.-nov. 1973, pp. 63-68.
- 1974a Nouvelles orientations en didactique du français langue étrangère. La mort du manuel et le déclin de l'illusion

méthodologique. Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes. Paris, B.E.L.C., 1974. 30 p., multigr. (1ère partie publiée en 1973 in Le Français dans le Monde -v. DEBYSER 1973. 2ème partie publiée en deux fois dans la même revue: n° 104, avr.-mai 1974, pp. 6-10, et n° 106, juil.-août 1974, pp. 16-19)

DEBYSER, Francis

- 1974b "Progression et progrès", Etudes de Linguistique Appliquée (16), oct.-déc. 1975, pp. 112-116.
- 1975 "Les nouvelles voies de la formation des professeurs de langue vivante", Le Français dans le Monde (113), mai-juin 1975, pp. 6-8.
- 1977 "Le choc en retour du niveau 2", Le Français dans le Monde (133), nov.-déc. 1977, pp. 38-42.
- 1979 "Lecture des civilisations", pp. 7-28, in Moeurs et Mythes - Lecture des civilisations et documents authentiques écrits. Paris, B.E.L.C., 1979. 132 p., multigr. (Article publié antérieurement in Les Amis de Sèvres (3), sept. 1976)
- 1981 "Approche communicative et civilisation", Anthobelec 4 (Paris, B.E.L.C.), 1981, pp. 15-21.

DELATTE, Geneviève

- 1971 "Les différents types d'exercices structuraux", pp. 15-36, in DELATTE, P., Les exercices structuraux pour quoi faire? Paris, Hachette (coll. "F - Pratique pédagogique"), 1971. 160 p.

DELATTE, Pierre

- 1971 "La notion de structure et son utilité", pp. 5-14, in DELATTE, P., (sous la direction de), Les exercices structuraux pour quoi faire? Paris, Hachette (coll. "F - Pratique pédagogique"), 1971. 160 p.

DELESALLE, S.

- 1977 "Michel Bréal: philologie, instruction et pouvoir", Langages (45), mars 1977, pp. 67-83.

DELPY, G.

v. INITIATION A L'ESPAGNOL

DESCAMPS

- 1974 "Attention Publicité - Quelques suggestions anachroniques sur l'usage des réclames en classe de langue", Voix et Images du C.R.E.D.I.F. (1), 1974, pp. 3-36.

DESCOMBES, Lucien

1979 Le même et l'autre. Quarante-cinq ans de philosophie française (1933-1978). Paris, Ed. de Minuit, 1979. 224 p.

DIAZ (-PLAJA), Guillermo

1980 Article, La Vanguardia, n° du 03/09/1980.

DIBIE, E.

v. ANDANDO, PRIMEROS PINITOS.

DICKINSON, Lesly, CARVER, Davis

1981 "Autonomie, apprentissage auto-dirigé et domaine affectif dans l'apprentissage des langues en milieu scolaire", Études de Linguistique Appliquée (41), janv.-mars 1981, pp. 39-63.

DOUMIC, René

1902 Conférence à la Sorbonne, Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes, mars 1901 à févr. 1902.

DOURLHES

1981a Compte-rendu de la réunion pédagogique du 29/ 01/ 1980 à Albi sur le thème "L'humour dans le cours d'espagnol", Annales du C.R.D.P., Bulletin de liaison et d'information n° 23, Espagnol -11, Toulouse, C.N.D.P.-C.R.D.P., avr. 1981, pp. 49-50.

1981b Compte-rendu de la réunion pédagogique du 12/ 02/ 1980 à Albi sur le thème "Utilisation du document iconographique d'art", Annales du C.R.D.P., Bulletin d'information et de liaison n° 23, Espagnol - 11, Toulouse, C.N.D.P.-C.R.D.P., avr. 1981, p. 50.

DREYFUS (-BRISAC), E.

1889 "Les réformes de l'enseignement secondaire en France", Revue Internationale de l'Enseignement (1), 1889.

DUCROT, Oswald, TODOROV, Tzvetan

1972a Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. Paris, Seuil, 1972. 470 p.

DUCROT, Oswald

1972b Dire ou ne pas dire - Principes de sémantique générative. Paris, Hermann, 1972. 283 p.

DUFEU, Bernard

1983 "La psychodramaturgie linguistique, ou l'apprentissage de la langue par le vécu", Le Français dans le Monde (175), févr.-mars 1983, pp. 36-45.

DUMONTIELLE (Inspecteur primaire)

- 1914 Extraits du discours prononcé à la distribution des prix du Collège communal et de l'Ecole primaire supérieure de Cognac, Revue Pédagogique (10-11), oct.-nov. 1914.

DUPOUX, Paulette, AUPECLE, Maurice

- 1977 Approches méthodologiques d'un enseignement du français fonctionnel, Echanges Pédagogiques, Alger, mai 1977. (Bulletin du Centre d'Echanges Pédagogiques, Ambassade de France à Alger)

DURKHEIM, Emile

- 1966 Education et sociologie. Paris, P.U.F., 1966 [1922].
1969 L'évolution pédagogique en France. Paris, P.U.F., 1969 [1938]

DUTHEIL

- 1981 Compte-rendu de réunions pédagogiques à Cahors pendant l'année scolaire 1979-1980, Annales du C.R.D.P., Bulletin d'information et de liaison n° 23, Espagnol - 11, Toulouse, C.N.D.P.-C.R.D.P., avr. 1981, pp. 38-44.

DUVIOLS, J.-P.

v. SOL Y SOMBRA

DUVIOLS, Marcel, VILLEGIER, Jean

v. TRAS EL PIRINEO

ELGUERO

- 1976 v. C.R.D.P. ORLEANS 1976 d

EMBARQUE PUERTA UNO [livre de l'élève]

Espagnol 2è langue - 4è. Par CHIABRANDO, Susana, JOB, Béatriz, PISSAVY, Anne-Marie. Paris, Nathan, 1983. 26 cm, 128 p.

EN EFFEUILLANT LA MARGUERITE - Cahier de l'élève

Exercices d'entraînement à la compréhension et à l'expression orales. Par FIUSA, Dolores, KEHL, Marie-Josette et WEISS, François. Paris, Hachette, 1979 [1978]. 21 cm, 47 p..

EN EFFEUILLANT LA MARGUERITE - Dossier du professeur

Exercices d'entraînement à la compréhension et à l'expression orales. Par FIUSA, Dolores, KEHL, Marie-Josette et WEISS, François. Paris, Hachette, 1979 [1978]. 21 cm, 48 p.

ENGLISH 900-1 [livre de l'élève]

English 900, Book one. Toronto, The Macmillan Company, 6è éd., 1969 [1964]. 21 cm, 145 p.

ENGLISH 900-2

v. NEW ENGLISH 900-2

E.P.1.

v. EMBARQUE PUERTA UNO

EVARD, Henri (Inspecteur général d'anglais)

- 1963 Intervention au cours des Journées d'Etudes de Sèvres des 10 et 11 janv. 1963 sur le thème "Les auxiliaires audiovisuels dans l'enseignement des langues vivantes". v. C.I.E.P. 1963.
- 1965 Introduction à la brochure de l'I.P.N. Magnétophone et laboratoire de langues, pp. 3-5. v. I.P.N. 1965.
- 1966 Intervention au cours de la table-ronde sur le thème "L'enseignement des langues vivantes exige de nouvelles méthodes", Le Monde, n° du 13/09/1966, pp. 12-14. (Table-ronde entre praticiens, concepteurs de méthodes, et linguistes. Autres intervenants: FOURQUET et ZEMB)

EXERCICES LATINS [livre de l'élève]

3è série - Classes de 4è et 3è. Par PETITMANGIN, H. Paris, J. de Gigord, 10è éd., 1933. 18 cm, 401 p.

FAURE, G.

- 1946 "La phonétique descriptive dans l'enseignement de l'Anglais parlé - Réflexions sur le présent et perspectives d'avenir", Les Langues Modernes (5), sept. 1946, pp. 424-432.

FAYOLLE, Roger

- 1978 La critique. Paris, A. Colin, 1978 [1964]. 295 p.

FEIGNOUX, F.

- 1909 "La "crise" des Langues Vivantes", Les Langues Modernes (7), juil. 1909, pp. 248-257.

FERENCZI, Victor

- 1975 "Lectures de l'image et conduites pédagogiques dans l'apprentissage des langues vivantes", Etudes de Linguistique Appliquée (17), Janv.-mars 1975, pp. 84-92.

FERNANDEZ (-SANTOS), J. (Inspecteur général)

- 1976 v. C.R.D.P. ORLEANS 1976b
- 1981 Conférence pendant la réunion pédagogique du 13/02/1980 à Tarbes, compte-rendu par Jantieu-Billiard, Annales du C.R.D.P. - Bulletin d'information et de liaison n° 23, Espagnol - 11, avril 1981, C.N.D.P.-C.R.D.P. Toulouse, pp. 46-47.

FERRAN, Pierre

- 1980 "L'audio-visuel est-il un auxiliaire ou un moyen à part entière?", in FERRAN, Pierre, PORCHER, Louis (sous la direction de), Questions-réponses sur l'audio-visuel. Paris, Ed. E.S.F., 1980. 192 p.

FERRY, Luc

- 1982 "Qu'est-ce qu'une critique de la raison?", table-ronde avec J.-M. Besnier, Alain Renaut, Alain Trousson, Esprit (4), avr. 1982.

FILLOUX, Jean-Claude, et al.

- 1965 Pédagogie et psychologie des groupes. Paris, Ed. de l'Epi, 1965.

FIRMERY, J. (Inspecteur général)

- 1902 "La méthode directe et son application", Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes (9 bis), mars 1902-févr. 1903.
- 1903 Allocution, Les Langues Modernes (1), 1903.
- 1905 Commentaire aux programmes de 1902, Les Langues Modernes (18), mars 1905.

FIUSA, Dolores, KEHL, Marie-Josette, WEISS, François

v. EN EFPEUILLANT LA MARGUERITE

FOURET, L.-A. (Inspecteur général)

- 1932 "L'enseignement de l'allemand", Les Langues Modernes (2), mars 1932.
- 1946 "L'enseignement des langues vivantes: l'allemand", Conférence faite au stage de Sèvres en sept. 1945, Les Langues Modernes (3), mai 1946, pp. 251-255.

FOURQUET, Jean

- 1953 "Préambule aux Instructions sur l'Enseignement des Langues Vivantes", Les Langues Modernes (1), janv.-févr. 1953, pp. 69-75.
- 1966 v. EVRARD 1966

FRANCOIS, Frédéric

- 1974 L'enseignement et la diversité des grammaires. Paris, Hachette, 1974. 220 p.

FRAUENFELDER, Ali, NOYAU, Colette, PERDUE, Clive, et al.

- 1980 "Connaissance en langue étrangère", Langages (57), mars 1980, pp. 43-59.

GALISSON, Robert

- 1970 "Analyse sémique, actualisation sémique et approche du sens en méthodologie", Langue Française (8), déc. 1970, pp. 107-116.
- 1973 "Pour une méthodologie de l'enseignement du sens étranger", Etudes de Linguistique Appliquée (11), juil.-sept. 1973, pp. 89-126.
- 1974 "Un nouvel instrument didactique sur le marché de l'enseignement des langues: le thème de prédilection", Etudes de Linguistique Appliquée (14), avr.-juin 1974, pp. 96-101.

GALISSON, Robert, COSTE, Daniel (sous la direction de)

- 1976 Dictionnaire de didactique des langues. Paris, Hachette, 1976. 612 p.

GALISSON, Robert

- 1977 "... S.O.S. ... Didactique des langues étrangères en danger... Intendance ne suit plus... S.O.S. ...", Etudes de Linguistique Appliquée (27), juil.-sept. 1977, pp. 78-98. (article repris in BESSE, Henri, GALISSON, Robert, Polémique en didactique, du renouveau en question. Paris, Clé International, 1980, pp. 8-27.)
- 1980 D'hier à aujourd'hui - La didactique des langues étrangères - Du structuralisme au fonctionnalisme. Paris, Clé International, 1980. 160 p.

GALTIER

- 1914 "L'étude du latin", Revue Pédagogique (10-11), oct.-nov. 1914, pp. 158-162. (Extraits du discours prononcé à la distribution des prix du lycée de Limoges)

GARCIA

- 1981 v. MUÑOZ 1981

GARCIAS

- 1976 v. C.R.D.P. ORLEANS 1976 d

GAUTHIER, André

- 1965 v. I.P.N. 1965
(A. Gauthier est le rédacteur de la brochure de l'I.P.N.)

GERMAIN, Claude

- 1975 "Etude sémiologique d'images pédagogiques", Etudes de Linguistique Appliquée (17), janv.-mars 1975, pp. 44-60.

GIBERT, Arseni

1972 El crac turístico de la Costa Brava. Gerona, Cámara Oficial de Comercio e Industria, 1972.

GIRARD, Denis (Inspecteur d'Académie)

1968 Méthode directe et méthodes audio-visuelles (Essai de définition d'une pédagogie audio-visuelle des langues vivantes). Paris, B.E.L.C., 1968. 14 p., multigr.

(Article repris in GIRARD, D., Linguistique Appliquée et Didactique des Langues. Paris, A. Colin, 1972, pp. 31-47.)

1972 Linguistique Appliquée et Didactique des Langues. Paris, A. Colin, 1972.

1973 "Il y a 27 ans", Le Français dans le Monde (100), oct.-nov. 1973, pp. 85-89.

GODART, A.

1903 "La lecture directe", Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes (11), janv. 1903, pp. 471-486.
(Conférence pédagogique du 27/11/1902)

1907 "L'Enseignement littéraire dans les classes du Second Cycle", Compte-rendu de la réunion du 02/05/1907, Les Langues Modernes (8), oct. 1907, pp. 279-286.
(Autres participants: BECKER, VARENNE, WAHART et KUHN)

GOUGENHEIM, G., MICHEA, R., RIVENC, SAUVAGEOT, A.

1956 L'élaboration du Français Fondamental. Paris, Didier, 1956.

GOURINE, Igor

1972 Ha visto usted España? Emissions [de télévision] destinées aux élèves de 3è et de second cycle. s.l. [Paris], s.d. [1972?], 44 p.
(Dossier pédagogique. Préface de VILLEGIER, Jean. Professeur coordonnateur: GOURINE, Igor. Conseiller pédagogique: DESCHAUSSEES, Nicole. Emissions présentées: Vivir en el Madrid de hoy; Madrid del Siglo XX; Pequeños oficios del viejo Madrid; El día de un ama de casa; El día de un pescador; Pedraza de fiesta; El día de un campesino)

GRANDCOLAS, Bernadette

1980 "La communication dans la classe de langue étrangère", Le Français dans le Monde (153), mai-juin 1980, pp. 53-57.

GROMAIRE, G.

1910 "Le phonographe et l'enseignement", Les Langues Modernes (5), mai 1910.

GSCHWIND (-HOLTZER), Gisèle

1981 Analyse sociolinguistique de la communication et didactique-Application à un cours de langue: De Vive Voix. Paris, Hatier-C.R.E.D.I.F., 1981. 128 p.

GUALDA (M.)

1976 v. C.R.D.P. ORLEANS 1976c

GUALDA (Mme)

1976 v. C.R.D.P. ORLEANS 1976c

GUBERINA, Petar

1974 "La parole dans la méthode structuro-globale audio-visuelle", Le Français dans le Monde (103), mars 1974.

1976 "Structuration et dépassement des structures perceptives et psycholinguistiques dans la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (S.G.A.V.)", pp. 41-58, in Actes du 3è colloque international "S.G.A.V." pour l'enseignement des langues (Châtenay-Malabry, 15-18 mai 1974). C.R.E.D.I.F. -Didier, Paris, 1976. 338 p.

GUENOT, Jean

1959 "Les moyens audio-visuels dans l'enseignement des langues vivantes", Les Langues Modernes (5), nov. 1959, pp.367-387.

GUIMELLI, Christian, ROUQUETTE, Michel-Louis

1979 Problèmes psychologiques des méthodes audio-visuelles. Paris, Clé International, 1979. 80 p.

GUIRAUD, Louis

1903 Les Langues Modernes (6), déc. 1903.

HEINTZ

1932 "Contre la réforme du baccalauréat en langues vivantes", Les Langues modernes (7), nov.-déc. 1932.

HERNANDEZ, F.J., PELERSON, J.M.

v. LA FRANCE DE NOTRE TEMPS

HERVE, J.

1976 v. C.R.D.P. ORLEANS 1976b

HOFFMANN, P.

1904 "Le rôle des langues étrangères dans les Humanités modernes", Les Langues Modernes (14), oct. 1904, pp. 518-524. (Communication faite au Congrès de Cologne en 1904)

HOVELAGUE, E. (Inspecteur général)

1910 "L'enseignement des langues vivantes dans le second cycle-II -L'enseignement littéraire", Les Langues Modernes (6), juin 1910.

HUI, Jean

- 1946 "L'enseignement de la civilisation étrangère", Les Langues Modernes (6), nov. 1946, pp. 505-508.

HUOT

- 1974 "Théorie et pratique de la notion de transformation", Langue Française (22), mai 1974.

INITIATION A L'ESPAGNOL [livre de l'élève]

- Nouv. éd. augm., par DELPY, G. Paris, Hachette, 1959
[1ère éd. 1930]. 19 cm, XXVII + 256 p.

INITIATION AUDIO-VISUELLE A LA PRATIQUE DE L'ESPAGNOL [livre de l'élève]

- Méthode structurale d'entraînement intensif à l'expression spontanée - Grands commençants. Par VILLEGIER, Jean, MOLINA, F., MOLLO, C. Paris, Hatier, 1978 1972 . 23 cm, 128 p.

INST. (Instructions officielles)

- 1890 Instructions et Règlements - Enseignement des langues vivantes, Bulletin Administratif de l'Instruction Publique, Supplément au n° 922, 1890, pp. 463-474.
- 1901 Instructions relatives à l'Enseignement des langues vivantes dans les lycées et collèges, annexées à la circulaire du 15 nov. 1901, Bulletin Administratif de l'Instruction Publique, n° 1522, 7 juin 1902, pp. 789-791.
(1ère pub. in Bulletin Administratif de l'Instruction Publique du 23 nov. 1901, pp. 897 et s.)
- 1925 Instructions du 2 sept. 1925 relatives à l'application des programmes de l'Enseignement Secondaire dans les lycées et collèges - Instructions relatives à l'enseignement des langues vivantes, Bulletin Administratif de l'Instruction Publique, pp. 127-150.
- 1938 Instructions pour les langues vivantes du 30 sept. 1938, Bulletin Administratif de l'Instruction Publique, pp. 167-190.
- 1950 Instruction du 1er déc. 1950, pp. 28-34, in Langues vivantes. Paris, C.N.D.P., 1978. 118 p.
- 1960 Instruction du 18 oct. 1960, pp. 43-45, in Langues vivantes. Paris, C.N.D.P., 1978. 118 p.
- 1963 Directives pédagogiques relatives à l'enseignement grammatical de l'allemand dans le 1er cycle et à l'enchaînement du programme, complétant les instructions générales du 1er déc. 1950 sur l'enseignement des langues vivantes - Instruction du 25 févr. 1963, pp. 107-112, in Langues vivantes. Paris, C.N.D.P., 1978. 118 p.

SOURCES ET REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

INST. (Instructions officielles)

- 1964 Instructions pédagogiques pour l'enseignement de l'espagnol dans les collèges d'enseignement général, pp. 53-57, in Langues vivantes. Paris, C.N.D.P., 1978. 118 p.
(Note n° 64-332 du 25 juil. 1964)
- 1965 Instructions relatives à l'enseignement des langues vivantes en classe de seconde à partir de la rentrée scolaire 1965-1966, pp. 34-36, in Langues vivantes. Paris, C.N.D.P., 1978. 118 p.
(Note n° 65-296 du 30 juil. 1965)
- 1966 Programmes de langues vivantes dans les classes de second cycle des lycées et écoles normales - Instructions du 26 juillet 1966, pp. 36-38, in Langues vivantes. Paris, C.N.D.P., 1978. 118 p.
- 1969 Instructions relatives à l'enseignement des langues vivantes, pp. 38-42, in Langues vivantes. Paris, C.N.D.P., 1978. 118 p.
(Circulaire n° IV 69-364 du 28 août 1969)

INSTRUCTIONS OFFICIELLES

v. ARR. 1977 et 1981; CIRC. 1872, 1901, 1925, 1969 et 1978; INST. 1890, 1901, 1925, 1938, 1950, 1960, 1963, 1964, 1965, 1966 et 1969; LETTRE 1890; PROG. 1902, 1965, 1977, 1978 et 1981.

INTERLIGNES [livre de l'élève]

Par MOGET, M.T., BESSE, H., LAPEYRE, F., PAPO, E. Paris, Didier, éd. 1975.

I.P.N. (Institut pédagogique national)

- 1965 Magnétophone et laboratoire de langues - I - Mise en oeuvre pédagogique et fabrication du matériel. Paris, I.P.N., 1965. 20 p.
(Production de la Commission de l'équipement audio-visuel pour l'enseignement des langues vivantes)

JACQUINOT, Geneviève

- 1974 "Image ou langage ou comment ne pas parler avec des images", Langue Française (24), déc. 1974, pp. 75-90.

J.D.

- 1932 "Le briseur d'images", Les Langues Modernes (4), mai 1932.

JEANTIEU (-BILLARD)

- 1976 v. C.R.D.P. ORLEANS 1976a

JEANTIEU (-BILLARD), BAT

- 1981a Compte-rendu de réunions pédagogiques à Tarbes, pendant l'année scolaire 1978-1979, Annales du C.R.D.P., Bulletin d'information et de liaison n° 23, Espagnol - II, Toulouse, C.N.D.P.-C.R.D.P., avr. 1981, pp. 16-18.

JEANTIEU (-BILLARD)

- 1981b Compte-rendu de la réunion pédagogique du 21/05/1980 à Tarbes sur le thème "Eurythmie et pédagogie", Annales du C.R.D.P., Bulletin d'information et de liaison n° 23, Espagnol - II, Toulouse, C.N.D.P.-C.R.D.P., avr. 1981, pp. 47-48.

KARPPE

- 1903 v. SCHWEITZER 1903

KHAN, Gisèle

- 1977 "Pédagogie des langues étrangères et théories linguistiques - Quelques réflexions", Etudes de Linguistique Appliquée (25), janv.-mars 1977, pp. 54-66.

KNOX, Edward

- 1982 "Propos d'un usager", Etudes de Linguistique Appliquée (47), juil.-sept. 1982, pp. 8-20.

KRZEMINSKA, Wanda

- 1981 "Interlangue", Anthobelo 4, Paris, B.E.L.C., 1981, pp. 37-50.

KUHN

- 1907 v. GODART 1907

LABADIE, Michel

- 1973 "Choix pour un enseignement de la civilisation", pp. 16-28, in REBOULLET, A. (sous la direction de), L'enseignement de la civilisation française. Paris, Hachette, 1973. 285 p.

LADMIRAL, Jean-René

- 1975 "Linguistique et pédagogie des langues étrangères", Langages (39), sept. 1975, pp. 5-18.

LA FRANCE DE NOTRE TEMPS [livre de l'élève]

par HERNANDEZ, F.J., PELERSON, J.M.
(Manuel d'enseignement de la civilisation française)
Salamanca, Anaya, éd. 1969.

LAMY, André

- 1975 "Propositions d'outils pour une grammaire du français langue étrangère", Le Français dans le Monde (111), févr.-mars 1975, pp. 6-16.
- 1976 "Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité", Etudes de Linguistique Appliquée (22), avr.-juin 1976, pp. 118-127.
- 1983 "Conceptualisation et pédagogie de la faute: cinq exemples", Le Français dans le Monde (174), janv. 1983, pp. 60-63.

LANGOUET, G.

- 1979 "Technologie de l'éducation et démocratisation de l'enseignement: deux méthodes d'enseignement des langues vivantes", Etudes de Linguistique Appliquée (35), Juil.-sept. 1979, pp. 58-77.

LANGUE ESPAGNOLE (COURS DE) [livre de l'élève]

Premier degré - Classes de 6^e et de 5^e A et B (1^{ère} langue) - Classe de 4^e B (2^e langue) - 1^{ère} et 2^e années de l'Enseignement Primaire, Supérieur et Technique. Par une Réunion de professeurs. Paris, Librairie Générale de l'Enseignement Libre (L.I.G.E.L.), éd. 1942. 21 cm, 158 p.

LANGUE ESPAGNOLE (COURS DE) [livre du maître]

Premier degré - Corrigé des exercices. Par une Réunion de professeurs. Paris, L.I.G.E.L., éd. 1936. 21 cm, 45p.

LANGUE ESPAGNOLE (COURS DE) [livre de l'élève]

Deuxième degré. Par une Réunion de professeurs. Paris, L.I.G.E.L., s.d. 21 cm, 287 p.

LANQUINE, Jules, BARO, B.

v. LES MOTS ESPAGNOLS GROUPEES D'APRES LE SENS

LA PALABRA VIVA 1 [livre de l'élève]

Classe de 4^e, seconde langue - Classes de 6^e et 5^e, première langue. Par VILLEGIER, J., MOLINA, F., MOLLO, C. Paris, Hatier, éd. 1976. 24 cm, 192 p.

LA PALABRA VIVA 1 -guide pédagogique

Par VILLEGIER, J. et MOLLO, C. Paris, Hatier, éd. 1979. 23 cm, 126 p.

LA PALABRA VIVA 2 [livre de l'élève]

Del vivir hispano - Classe de 3^e, seconde langue - Classes de 4^e et 3^e, première langue. Par VILLEGIER, J., MOLINA, F., MOLLO, C. Paris, Hatier, éd. 1977. 24 cm, 192 p.

LA PALABRA VIVA 2 - Guide pédagogique

Par VILLEGIER, J. et MOLLO, C. Paris, Hatier, éd. 1979.
23 cm, 126 p.

LA PALABRA VIVA 3 [livre de l'élève]

Classe de seconde, première et seconde langues. Par
VILLEGIER, J., MOLLO, C. Paris, Hatier, éd. 1979. 24 cm,
224 p.

LA PRATIQUE DE L'ESPAGNOL EN SECONDE [livre de l'élève]

Méthode structurale d'entraînement intensif à l'expression
spontanée. Par VILLEGIER, J., MOLINA, F., MOLLO, C. Paris,
Hatier, éd. 1971 [1969]. 24 cm, 192 p.

LA PRATIQUE DE L'ESPAGNOL EN SECONDE - Fiches pédagogiques d'utilisa-
tion audio-visuelle

Par VILLEGIER, J., MOLINA, F., MOLLO, C. Paris, Hatier,
éd. 1970. 21 cm, n. ch.
(50 fiches + 4 feuillets de "considérations générales")

LA PREMIERE ANNEE D'ESPAGNOL [livre de l'élève]

Par M. de TORO Y GISBERT. Paris, A. Colin, 11^e éd, 1942.
18 cm, III + 307 p.

LAROSE

1976 v. C.R.D.P. ORLEANS 1976b

LAUDENBACH

1903 v. SCHWEITZER 1903

LAUNET

1981 Compte-rendu de la réunion pédagogique du 14/11/1978 à
Auch, sur le thème "L'image dans l'enseignement de l'esp-
agnol", Annales du C.R.D.P., Bulletin d'information et de
liaison n° 23, Espagnol -11, Toulouse, C.N.D.P.-C.R.D.P.,
avr. 1981, p. 12.

LAVAUULT, Lucien

1910 "L'enseignement secondaire et l'agrégation", Les Langues
Modernes (2), janv.-févr. 1910.

LAZLO, Richard

1976 "Manuels et enseignement de la civilisation française",
Le Français dans le Monde(119), févr.-mars 1976, pp. 22-30.

LE BIHAN, Adrien

1979 "Notion de drame et approche du texte en civilisation",
Le Français dans le Monde (144), avr. 1979, pp. 29-32.

LEBRE (-PEYTARD), Monique, LIEUTAUD, Simone, BEACCO, Jean-Claude,
MALANDAIN, Jean-Louis

1977 Le document oral brut dans la classe de français. La trans-
cription de documents sonores authentiques. Paris,
B.E.L.C., 1977. 25 p., multigr.

LEEMAN, Danielle

1982 "La difficulté d'élaborer une leçon de grammaire quand on
a été initié à la linguistique", Langue Française (55),
sept. 1982, pp. 45-65.

LE GOFFIC, Pierre

1977 "Qu'appelle-t-on simple et complexe?", Le Français dans le
Monde (129), mai-juin 1977, pp. 40 + 49-50.

LEHMANN, Denis

1980 "Français fonctionnel, enseignement fonctionnel du fran-
çais", pp. 115-143, in BAUTHIER, E., et al., Lignes de for-
ce du renouveau actuel en D.L.E. - Remembrement de la pen-
sée méthodologique. Paris, Clé International, 1980, 144 p.

LENGUA Y VIDA 1 [livre de l'élève]

Par DARMANGEAT, P., PUVELAND, C., FERNANDEZ-SANTOS, J.
Paris, Hachette, éd. 1979. 25 cm, 192 p.

LENGUA Y VIDA 1 - Dossier du maître

Par DARMANGEAT, P., PUVELAND, C., FERNANDEZ-SANTOS, J.
Paris, Hachette, éd. 1973. 21 cm, 158 p.

LENGUA Y VIDA 1 - Dossier pédagogique

Par DARMANGEAT, P., PUVELAND, C., FERNANDEZ-SANTOS, J.
Paris, Hachette, éd. 1979, 24 cm, 144 p.

LENGUA Y VIDA 2 [livre de l'élève]

Par DARMANGEAT, P., PUVELAND, C., FERNANDEZ-SANTOS, J.
Paris, Hachette, éd. 1980. 24 cm, 190 p.

LENGUA Y VIDA 2 - DOSSIER Pédagogique

Par DARMANGEAT, P., PUVELAND, C., FERNANDEZ-SANTOS, J.
Paris, Hachette, éd. 1980. 24 cm, 127 p.

LENGUA Y VIDA 3 [livre de l'élève]

Par DARMANGEAT, P., PUVELAND, C., FERNANDEZ-SANTOS, J.
Paris, Hachette, éd. 1978. 24 cm, 288 p.

LENGUA Y VIDA 3 - Dossier pédagogique

Par DARMANGEAT, P., PUVELAND, C., FERNANDEZ-SANTOS, J.
Paris, Hachette, éd. 1978. 24 cm., 157 p.

SOURCES ET REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

LE

LENGUA Y VIDA - CANDILEJAS 1 [livre de l'élève]

Par DARMANGEAT, P., PUVELAND, C., FERNANDEZ-SANTOS, J.,
CORELLA, J. Paris, Hachette, éd. 1978. 24 cm, 64 p.

LENGUA Y VIDA - CANDILEJAS 2 [livre de l'élève]

Par DARMANGEAT, P., PUVELAND, C., FERNANDEZ-SANTOS, J.,
CORELLA, J. Paris, Hachette, éd. 1978. 24 cm, 63 p.

LEON, Antoine

1974 "La formation des enseignants et les sciences de l'éduca-
tion", pp. 88-110, in GEORGES, G., et al., La formation
des maîtres. Paris, E.S.F., 1974.

LEON, Pierre R.

1973 "La technologie n'est pas une panacée, mais...", Le Fran-
çais dans le Monde (100), oct.-nov. 1973, pp. 53-61.

LEROY (-BEAULIEU), Paul

1901 Propos tenus devant la Commission nationale d'enquête sur
les langues vivantes dans l'Enseignement Secondaire,
Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes, mars 1901 à
févr. 1902.

LES AUTEURS LATINS [livre de l'élève]

Expliqués d'après une méthode nouvelle par deux traduc-
tions françaises, l'une littérale et juxtalinéaire, présen-
tant le mot-à-mot français en regard des mots latins co-
respondants, l'autre correcte et précédée du texte latin -
Cornelius Nepos - Vie des Grands Capitaines. Paris, Hachet-
te, éd. 1891. 19 cm, 540 p.

LES MOTS ESPAGNOLS ET LES LOCUTIONS ESPAGNOLES GROUPES D'APRES LEUR
SENS

Par AGNES, J., VIÑAS, A. Paris, Hachette (coll. "Classiques
Hachette"), éd. 1962 [1ère éd. 1948]. 19 cm, 312 p.

LES MOTS ESPAGNOLS GROUPES D'APRES LE SENS

Par LANQUINE, J. et BARO, B. Paris, Hachette, s.d. 18 cm,
VI + 131 p.

LETTRE (Instruction officielle)

1890 Lettre du 15 juil. 1890 aux membres du personnel adminis-
tratif et enseignant des Lycées et Collèges - III - Les
programmes et l'enseignement, Bulletin Administratif de
l'Instruction Publique, 1890, pp. 420-424.

LEVI-STRAUSS, Claude

1974 Anthropologie structurale. Paris, Plon, 1974 [1958]. 452 p.

- LEYGUES, Georges (Ministre de l'Instruction publique)
1904 Discours, Les Langues Modernes (11), mai 1904.
- LOBROT, Michel
1982 "Une pédagogie pour les masses", Esprit (11-12), nov.-déc. 1982, pp. 25-45.
- LONGCHAMP, Philippe
1982 Entretien avec Philippe Longchamp, etc., Esprit (11-12), nov.-déc. 1982, pp. 166-169.
- LOSCOT, F.
1976 v. C.R.D.P. ORLEANS 1976b
- LOURAU, René
1970 L'analyse institutionnelle. Paris, Ed. de Minuit, 1970.
- LOURMAN
1976 v. C.R.D.P. ORLEANS 1976d
- LOUSTAU
1981 Compte-rendu de réunions pédagogiques à Toulouse, Annales de C.R.D.P., Bulletin d'information et de liaison n° 23, Espagnol - 11, Toulouse, C.N.D.P.-C.R.D.P., avr. 1981, pp. 34-35.
- LUBIEN, L.
1903 "Quelques mots sur l'enseignement par l'image", Les Langues Modernes (6), déc. 1903.
- MACKEY, William Francis
1972 Principes de Didactique Analytique - Analyse scientifique de l'enseignement des langues. Paris, Didier, 1972. 713 p.
- MALEY, Alan
1978 "L'approche notionnelle", Les Amis de Sèvres (1), mars 1978, pp. 53-65.
1980 "L'enseignement d'une compétence de communication - Illusion du réel et réalité de l'illusion", Le Français dans le Monde (153), mai-juin 1980, pp. 58-71.
- MARAVAL, M., MICHEL, R.J.
v. SE HABLA ESPANOL
- MARCHAND, Frank
1979 "L'enseignement de la langue maternelle dans les écoles françaises d'aujourd'hui", Etudes de Linguistique Appliquée (35), juil.-sept. 1979, pp. 5-30.

MARCHAND, Louis

1910 "L'enseignement des langues vivantes par la "Lecture directe" - Etude comparative de la Méthode directe et de la Méthode intuitive illustrée", Les Langues Modernes (10), oct. 1910, pp. 439-451.

1911 "L'enseignement des langues vivantes par la "Lecture directe" (suite)", Les Langues Modernes (1), janv. 1911, pp. 13-21.

MARCHELLO (-NIZIA); C., PETIOT, G.

1977 "Les exemples et le discours grammatical", Langages (45), mars 1977, pp. 84-111.

MARGARITO M.

1982 "Barthes et la D.L.E.", pp. 138-153, in GALISSON, R., et al. D'autres voies pour la didactique des langues étrangères. Paris, Hatier-C.R.E.D.I.F. (coll. "Langues et apprentissage des langues"), 1982, 160 p.

MARGERIE, Charles de

1981 "L'image dans l'enseignement audio-visuel des langues", pp. 21-60, in MARGERIE, Charles de, PORCHER, Louis, Des médias dans les cours de langues. Paris, Clé International, 1981. 112p.

MARIET, François

1982 Présentation du numéro. Etudes de Linguistique Appliquée (47), juil.-sept. 1982, pp. 5-7.
(n° intitulé "Enseigner des cultures")

MARSULLAT

1905 "De la mimique dans l'enseignement des langues vivantes: du rôle de la lanterne magique", Les Langues Modernes (23-25), août-oct. 1905.

MARTIN, J., HEUGAS, P., JULIEN, Ch.

v. VIDA HISPANICA

MARTINELLI, S.

1959 "La grande pitié du royaume des langues", L'Education Nationale (29), oct. 1959, pp. 5-7.

MARTINET, Jeanne (sous la direction de)

1974 De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue. Paris, P.U.F., 1974, 240 p.

MASSOUL, H.

1903 Les Langues Modernes (6), déc. 1903.

MAYEROWITZ

1976 v. C.R.D.P. ORLEANS 1976c

MERCIER, A., ESCUE, J.

v. PUEBLO

METHODE ORANGE 1 - livre de l'élève

Par REBOULLET, A., MALANDAIN, J.-L., VERDOL, J. Paris, Hachette, 1978. 24 cm., 126 p.

MIALARET, Gaston

1976 Les sciences de l'éducation. Paris, P.U.F., 1976. 126 p.

MICHEA, René

1974 "Les vocabulaires fondamentaux dans l'enseignement des langues vivantes", Le Français dans le Monde (103), mars 1974.

MOGET, M.T., BESSE, H., LAPEYRE, F., PAPO, E.

v. INTERLIGNES

MOIRAND, Sophie

1974 "'Audio-visuel intégré' et communication(s)", Langue Française (24), déc. 1974, pp. 5-26.

1976 "Approche globale des textes écrits", Etudes de Linguistique Appliquée (23), juil.-sept. 1976, pp. 88-105.

1977 "Analyse de textes écrits et apprentissage grammatical", Etudes de Linguistique Appliquée (25), janv.-mars 1977, pp. 101-125.

1979a Situations d'écrit - Compréhension/production en français langue étrangère. Paris, Clé International, 1979. 175 p.

1979b Démarche fonctionnelle et élaboration de programmes d'enseignement de langue (Méthodes de recherche). Paris, U.E.R. E.F.P.E. Paris III, juin 1979. 24 p., multigr. (avec une "bibliographie introductive ordonnée")

1982 Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris, Hachette (coll. "F - Recherches/Applications"), 1982. 188 p.

MOLHO, Maurice

1975 Sistemática del verbo español. Trad. esp. Madrid, Gredos, 1975. 779 p., 2 vol.

MOLINA, F. (Inspecteur pédagogique régional)

1976 v. C.R.D.P. ORLEANS 1976a

1980 Note à l'article de ROQUES 1980, Annales du C.R.D.P., Bulletin d'information et de liaison n° 19, Espagnol - 10, C.N.D.P.-C.R.D.P. Toulouse, avr. 1980, p. 10.

MOLINA, F.

- 1981 Intervention au cours de la réunion pédagogique du 27/05/1980 à Cahors. Compte-rendu de DUTHEIL, Annales du C.R.D.P., Bulletin d'information et de liaison n° 23, Espagnol -11, C.N.D.P.-C.R.D.P. Toulouse, avr. 1981, pp. 42-44.

MONNERIE, Annie

- 1979 "Français langue étrangère: quelle théorie pour quelle grammaire?", Langue Française (41), févr. 1979, pp.105-110.

MONTAIGNE

- 1964 Essais. Paris, U.G.E. (coll. "10/18"), 1964 [1595]. T. 1, 449 p.

MONTREDON, J., CALBRIS, G., CESCO, C., et al.

v. C'EST LE PRINTEMPS

MOREL, A.

- 1903 v. SCHWEITZER 1903
1907 Réponse à M. Hippolyte Parigot, Les Langues Modernes (4), avr. 1907.
(v. PARIGOT 1907)

MORIN, Edgar

- 1981 Pour sortir du XXè siècle. Paris, Nathan, 1981.

M.P.

- 1903 Compte-rendu de l'ouvrage de L. Lecoq, L'Enseignement des langues vivantes, Les Langues Modernes (4), août-oct. 1903.

MUELLER, Théodore

- 1971 "Le conditionnement sans maître par les exercices structuraux ou la machine à enseigner", pp. 113-124, in DELATTRE, P. (sous la direction de), Les exercices structuraux, pour quoi faire?. Paris, Hachette, 1971. 160 p.

MUÑOZ

- 1981 Interview de M. Muñoz, P.E.G.C. au collège de Sucy-en-Brie- Emission R.T.S. 1979, Annales du C.R.D.P., Bulletin d'information et de liaison n° 23, Espagnol -11, C.N.D.P.-C.R.D.P. Toulouse, avr. 1981, pp. 61-67.
(interview réalisée par GARCIA)

NATAF, Raphaël

- 1970 "Textes d'écriture - Littérature et apprentissage de la langue", Le Français dans le Monde (77), déc. 1970, pp. 80-82.

NEW ENGLISH 900-2 [livre de l'élève]

New English 900, Book 2. Toronto, The Macmillan Company,
2^e éd., 1978. 21 cm., 150 p.

NORMAND, Claudine

1972 "De quelques notions fondamentales (sur un enseignement
d'initiation à la linguistique)", Langages (14), mai 1972.

PALMADE, Guy

1976 Les méthodes en pédagogie. Paris, P.U.F. (coll. "Que sais-
je?"), 10^e éd., 1976 [1953]. 126 p.

PAPO, E., BESSE, H.

1974 "Langue et/ou civilisation", Voix et Images du C.R.E.D.I.F.
(2), 1974, pp. 3-7.

PARIGOT, Hippolyte

1907 "La méthode directe", Les Langues Modernes (4), avr. 1907,
pp. 143-145.
(Article publié initialement dans le journal Le Temps)

PASSY, Paul

1905 "L'application de la phonétique à l'enseignement des lan-
gues vivantes", Les Langues Modernes (19), avr. 1905, pp.
121-123.

PELFRÈNE, A., SCTRICK, R.

1982 "Méthodes de langue et texte littéraire; une dimension né-
gligée: l'approche sémiotique", pp. 35-58, in PEYTARD, J.,
et al., Littérature et classe de langue - Français langue
étrangère. Paris, Hatier (coll. "Langues et apprentissage
des langues"), 1982. 240 p.

PELTIER (-LALOI), M.L.

1982 "L'évolution de la fonction culturelle -formation esthéli-
que et intellectuelle- de la littérature d'expression fran-
çaise dans les instructions officielles de Jules Ferry à
nos jours", Etudes de Linguistique Appliquée (45), janv.-
mars 1982, pp. 7-22.

PERDUE, Clive

1980 "L'analyse des erreurs: un bilan pratique", Langages (57),
mars 1980, pp. 87-94.

- PERETTI, André de
- 1982a Rapport au ministre de l'Éducation nationale sur la formation des personnels de l'Éducation nationale. Paris, La Documentation française, 1982. 340 p.
- 1982b "Engager le changement - Questions à André de Peretti", Esprit (11-12), nov.-déc. 1982, pp. 160-165. (Interview par Guy Coq, à propos du Rapport sur la formation des personnels de l'Éducation nationale (v. PERETTI 1982a))
- PEPITMANGIN, H.
- v. EXERCICES LATINS
- PEYTARD, Jean, GENOUVRIER, Emile
- 1970 Linguistique et enseignement du français. Paris, Larousse, 1970. 285 p.
- PEYTARD, Jean
- 1982a "Sémiotique du texte littéraire et didactique du français langue étrangère", Études de Linguistique Appliquée (45), févr.-mars 1982, pp. 91-103.
- 1982b Introduction, in PEYTARD, J., et al., Littérature et classe de langue - Français langue étrangère. Paris, Hatier (coll. "Langues et apprentissage des langues"), 1982. pp. 7-10.
- PERIMMER, P.
- 1953 "Après un demi-siècle de méthode directe", Les Langues Modernes (2), mars-avr. 1953, pp. 49-57.
- PIAGET, Jean
- 1970 Le structuralisme. Paris, PUF (coll. "Que sais-je?"), 1970 [1968].
- PINLOCHE, A.
- 1903 "De la constitution des groupes d'élèves", Les Langues Modernes (6), déc. 1903.
- 1908 "Réaction et progrès", Les Langues Modernes (4), avr. 1908.
- PLEINES, Jochen, SCHERFER, Peter
- 1983 "Questions et réflexions", Le Français dans le Monde (175), févr.-mars 1983, pp. 61-63. (à propos des contributions au n° sur les "Didactiques non conventionnelles")
- POCATERRA, José Rafael
- 1972 Cuentos grotescos. Caracas, Monte Avila, 1972. T. 1. (Écrivain et homme politique vénézuélien, 1889-1955)

POR BUEN CAMINO livre de l'élève

Première année d'espagnol - A l'usage des classes de 4^e B et 4^e M des lycées et collèges, 2^e et 3^e années des cours complémentaires. Par BOUZET, J. Paris, E. Belin, 15^e éd., 1956. 21 cm, VII + 269 p.

PORCHER, Louis

- 1976 "Monsieur Thibaud et le bec Bunsen", Etudes de Linguistique Appliquée (23), juil.-sept. 1976.
- 1977 "Une notion ambiguë: les "besoins langagiers" (linguistique, sociologie, pédagogie)", Les Cahiers du C.R.E.L.E.F. (3), 1977, pp. 1-12.
- 1978 "Signes sur des pistes pédagogiques", Le Français dans le Monde (137), mai-juin 1978, pp. 16-20.
- 1980 "Parcours socio-pédagogiques", pp. 83-99, in BAUTIER, E., et al., Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E. - Remembrement de la pensée méthodologique. Paris, Clé International, 1980, 143 p.
- 1981a "Pertinences et limites d'une approche multi-média", pp. 9-20, in MARGERIE, C. de, PORCHER, L., Des médias dans les cours de langues. Paris, Clé International, 1981. 112 p.
- 1981b "Média, documents authentiques", pp. 61-105, in MARGERIE, C. de, PORCHER, L., Des médias dans les cours de langues. Paris, Clé International, 1981. 112 p.
- 1981c "Les chemins de la liberté", Etudes de Linguistique Appliquée (41), janv.-mars 1981, pp. 128-135.
- 1982a "Bribes d'information pour une sociologie interrogative", Etudes de Linguistique Appliquée (45), févr.-mars 1982, pp. 60-70.
- 1982b "L'enseignement de la civilisation en questions", Etudes de Linguistique Appliquée (47), juil.-sept. 1982, pp. 39-49.

POR EL MUNDO HISPANICO 1 [livre de l'élève]

Paso a paso - Classes de 6^e et 5^e, cycle d'observation, 1^{ère} langue - Classe de 4^e, seconde langue. Par VILLEGIER, J. et DUVIOLS, P. Paris, Hatier, éd. 1981. 22 cm, 224 p.

POR EL MUNDO HISPANICO 2 [livre de l'élève]

A buen andar - Classes 4^e et 3^e, première langue - Classe de 3^e, seconde langue. Par VILLEGIER, J. et DUVIOLS, P. Paris, Hatier, éd. 1974 [1963]. 22 cm, 224 p.

POR EL MUNDO HISPANICO 5 [livre de l'élève]

Hasta la fecha - Classes terminales. Par VILLEGIER, J. et MOLINA, F. Paris, Hatier, éd. 1970 [1969]. 22 cm, 288 p.

PORQUIER, Rémy

- 1974a "Progression didactique et progression d'apprentissage: quels critères?", Etudes de Linguistique Appliquée (16), oct.-déc. 1974, pp. 105-111.
- 1974b "Sur quatre méthodes audio-visuelles - Essai d'analyse critique", Langue Française (24), déc. 1974, pp. 105-122.
- 1977 "L'analyse des erreurs - Problèmes et perspectives", Etudes de Linguistique Appliquée (25), janv.-mars 1977, pp. 23-43.

POTEL

- 1903 Rapport, Les Langues Modernes (1), 1903.
- 1905 "Trois ans de méthode directe - Expériences et résultats", Les Langues Modernes (27), déc. 1905.

POTTIER, Bernard

- 1969 Grammaire de l'espagnol. Paris, P.U.F. (coll. "Que sais-je"), 1969. 128 p.
- 1972 Introduction à l'étude linguistique de l'espagnol. Paris, Ed. Hispanoamericanas, 1972. 246 p.

PRADAL, Mercedes

- 1980 Note à propos de l'Histoire universelle de la musique de W. Starkie, Annales du C.R.D.P., Bulletin d'information et de liaison n° 19, Espagnol -10, C.N.D.P.-C.R.D.P. Toulouse, avr. 1980, p. 52.

PRIMEROS PINITOS [livre de l'élève]

Classes de première année. Par DIBIE, E. et FOURET, A. Paris, Didier - Toulouse, Privat, 9^e éd., 1927. 20 cm, 244 p.

PROG. (Programmes officiels)

- 1902 Arrêté du 31 mai 1902 concernant les programmes d'enseignement des classes secondaires dans les lycées et collèges de garçons - Programmes de l'enseignement des langues vivantes (allemand, anglais, espagnol, italien, russe), Bulletin Administratif du Ministère de l'Instruction Publique, n° 1522, 7 juin 1902, pp. 779-789.
- 1965 Programme grammatical relatif à l'enseignement de l'anglais-Instruction du 19 mai 1965, in Langues vivantes. Paris, C.N.D.P., 1978, pp. 57-75.
- 1977 Programme lexical des classes de 6^e et 5^e, pp. 21-38, in Espagnol classes de 6^e, 5^e, 4^e, 3^e. Paris, C.N.D.P., 1979. 61 p.
(Circulaire n° 77-161 du 29 avr. 1977, B.O. n° 22 ter du 9 juin 1977)

PROG. (Programmes officiels)

- 1978 Programmes des classes de 4^e et 3^e - Arrêté du 16 nov. 1978, pp. 17-19, in Espagnol classes des collèges 6^e, 5^e, 4^e, 3^e. Paris, C.N.D.P., 1979. 61 p.
(B.O. n° spécial 3 du 28 déc. 1978)
- 1981 Arrêté du 26 janv. 1981, pp. 23-49, in Espagnol classes de seconde, première et terminale. Paris, C.N.D.P., 1982, 63p.

PROST, Antoine

- 1968 Histoire de l'enseignement en France. Paris, A. Colin, 1968. 524 p.
- 1982 "Ecole et société", Esprit (11-12), nov.-déc. 1982, pp. 17-24.

PUEBLO 1 [livre de l'élève]

Première année d'espagnol. Par MERCIER, A. Paris, A. Colin (coll. "Collection hispanique"), 13^e éd., 1977 [1965].
22 cm, 208 p.
(éd. 1979 avec "aides audio-orales")

PUEBLO 2 livre de l'élève

Deuxième année d'espagnol. Par MERCIER, A. et ESCUE, J. Paris, A. Colin (coll. "Collection hispanique"), 13^e éd., 1978 [1967]. 22 cm, 240 p.

PUEBLO 3 [livre de l'élève]

Troisième année d'espagnol. Par MERCIER, A. Paris, A. Colin (coll. "Collection hispanique"), 1982. 25 cm, 224 p.
(avec "aides audio-orales")

PUEBLO 4 [livre de l'élève]

Classes terminales. Par MERCIER, A. Paris, A. Colin (coll. "Collection hispanique"), 2^e éd., 1979 [1977]. 22 cm, 304p.

PUREN, Christian

- 1981a "Des professeurs européens face aux méthodes françaises", Le Français dans le Monde (158), janv. 1981, pp. 21-24
(Article reproduit en ANNEXE 32, pp. 711-714)
- 1981b "Ah ça non! -Le refus", Le Français dans le Monde (150), avr. 1981, pp. 47-48.
(fiche pédagogique)
- 1981c Dossier de civilisation sur le Tourisme espagnol - Orientations méthodologiques - 1^{ère} partie: "La época dorada", Bulletin de liaison des professeurs d'espagnol de Côte-d'Ivoire (11), janv. 1981, pp. 1-38.

PUREN, Christian

- 1982 "Situación, actos de habla y pedagogía de la comunicación en la enseñanza de idiomas - Ficha pedagógica: La negativa", Bulletin de liaison des professeurs d'espagnol en Côte-d'Ivoire (15), avr. 1982, pp. 1-19.
- 1983a "La technique interrogative - Fiche auto-formative", Bulletin de liaison des professeurs d'espagnol en Côte-d'Ivoire, (17), févr. 1983, pp. 1-5.
- 1983b "L'exploitation du matériel visuel en classe de langue", Bulletin de liaison des professeurs d'espagnol en Côte-d'Ivoire (18), mai 1983, pp. 1-16.

Q.T.C.

v. ¿QUE TAL CARMEN?

QUEMADA, Bernard

- 1970 "Linguistique et applications pédagogiques", Langue Française (8), déc. 1970, pp. 3-6.

¿QUE TAL CARMEN? [livre de l'élève]

Grands commençants - Premier livre. Par DABENE, L. Paris, A. Colin (coll. "Collection hispanique"), 3è éd., 1971 [1ère éd. 1968]. 22 cm, 224 p.

¿QUE TAL CARMEN? - Guide méthodologique et pratique

Par DABENE, L. Paris, A. Colin, éd. 1970 [1ère éd. 1968]. 20 cm, 40 p.

RAPHAEL, Gaston

- 1907 "[Réponse] à M. Hippolyte Parigot", Les Langues Modernes, (4), avr. 1907, pp. 145-147. (v. PARIGOT 1907)

RAPPORTS DE JURYS DE CONCOURS

v. C.A.P.E.S. 1972, 1973, 1974, 1976 et 1977

RAYNAUD, Philippe

- 1982 "L'éducation spécialisée en France, 1882-1982", Esprit (5), mai 1982.

REBERSAT, J., MERCIER, A.

v. SIGLO VEINTE

REBERSAT, J.

- 1976 v. C.R.D.P. ORLEANS 1976d

REBOULLET, André

1973. Présentation, pp. 1-15, in REBOULLET, A. (sous la direction de), L'enseignement de la civilisation française. Paris, Hachette, 1973. 285 p.

1977. "Le drame social: une nouvelle notion en civilisation?", Le Français dans le Monde (132), oct. 1977.

REBOULLET, A., MALANDAIN, J.-L., VERDOL, J.

1978 v. METHODE ORANGE

REBOULLET, A., FRECHE, J.-J. (sélection de)

1979 A comme... 60 fiches de pédagogie concrète pour le professeur de français. Paris, Hachette (coll. "F"), 1979. n. chif.

RENARD, R.

1971 Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique. Paris, Didier, 1971. 125 p.

RENAULD, E.

1941 v. TEXTES LATINS DU PROGRAMME

REQUEDAT, François

1972 Les exercices structuraux. Paris, Hachette-Larousse, 1972. 92 p.

RICHTERICH, René

1973. "Définition des besoins langagiers et types d'adultes", pp. 35-94, in TRIM 1973.

RICHTERICH, R., SCHERER, N.

1975 v. COMMUNICATION ORALE ET APPRENTISSAGE DES LANGUES

RICHTERICH, René

1979. "L'antidéfinition des besoins langagiers comme pratique pédagogique", Le Français dans le Monde (149), nov.-déc. 1979, pp. 54-58.

RINVOLUCRI, Mario

1983. "L'apprentissage communautaire des langues (Community Language Learning) ou La véritable méthode d'apprentissage à la carte", Le Français dans le Monde (175), févr.-mars 1983, pp. 46-50.

RIVENC, Paul

1976. "Méthodologie S.G.A.V. et auto-apprentissage", pp. 71-81, in Actes du troisième colloque international "SGAV" pour l'enseignement des langues. Didier-C.R.E.D.I.F., Paris, 1976. 338 p. (Colloque de Châtenay-Malabry des 15-18 mai 1974)

RIVENC, Paul

- 1977 "Mise au point sur la méthodologie audio-visuelle", Les Langues Modernes (4), 1977.
1979 "Le Français Fondamental 25 ans après", Le Français dans le Monde (148), oct. 1979, pp. 15-22.

R.M.

- 1969 Le tableau de feutre dans la classe de langue vivante. Paris, Lib. Istra, 1969. 64 p.

R.O.

- 1905 "De l'emploi de l'anecdote", Les Langues Modernes (27), déc. 1905.

ROCHELLE, E.

- 1904 Les Langues Modernes (13), juil. 1904.

ROGER, Georges (Inspecteur général)

- 1953 Interview par H. K., Les Langues Modernes (1), janv.-févr. 1953.

ROJO-SASTRE, A.J., RIVENC, P., FERRER, A.

v. VIDA Y DIALOGOS DE ESPAÑA

ROMARY, G.

- 1969 L'utilisation du tableau de feutre dans l'enseignement des langues vivantes. Paris, Hachette, 1969. 16 p.

ROQUES

- 1980 "Les travaux de groupe dans l'enseignement de l'espagnol", Annales du C.R.D.P., Bulletin d'information n° 19, Espagnol - 10, C.N.D.P.-C.R.D.P. Toulouse, avr. 1980, pp. 7-10.
1981a Compte-rendu de la réunion pédagogique de nov. 1978 à Albi sur le thème "Pédagogie et poésie", Annales du C.R.D.P., Bulletin d'information et de liaison n° 23, Espagnol - 11, Toulouse, C.N.D.P.-C.R.D.P., 1981, pp. 18-19.
1981b Compte-rendu de la réunion pédagogique de mars 1979 à Albi sur le thème "La peinture en classe de langue", Annales du C.R.D.P., Bulletin d'information et de liaison n° 23, Espagnol - 11, Toulouse, C.N.D.P.-C.R.D.P., 1981, pp. 19-20.

ROSSET, Th.

- 1909 "Du rôle de la phonétique dans l'enseignement des langues vivantes", Les Langues Modernes (7), juil. 1909, pp. 231-241.

ROUGE

- 1976 v. C.R.D.P. ORLEANS 1976a

ROULET, Eddy

- 1972 Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues. Paris, Nathan - Bruxelles, Labor, 1972.
- 1976 "L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondés en fonction des caractéristiques des publics visés", Etudes de Linguistique Appliquée (21), janv.-mars 1976, pp. 43-77.
- 1980 "La porte! ou l'irruption de la pragmatique linguistique dans la didactique du français", pp. 101-113, in BAUTIER, E., et al., Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères - Remembrement de la pensée méthodologique. Paris, Clé International, 1980. 144 p.

ROUSSEAU, Jean-Jacques

- 1969 L'Emile, in Oeuvres complètes, T. IV. Paris, Gallimard (coll. "Bibliothèque de la Pléiade"), 1969 [1ère éd. 1762], 1959 p.

RUCK, Heribert

- 1980 Linguistique textuelle et enseignement du français. Paris, Hatier-C.R.E.D.I.F. (coll. "Langues et apprentissage des langues"), 1980. 96 p.

RUYSSEN

- 1925 Intervention dans le débat sur le thème "L'étude de l'organisation des classes de langues vivantes dans l'enseignement des Humanités modernes", Les Langues Modernes (3), avr. 1925.

SAFERIS, Fanny

- 1983 "Au plaisir des profs: l'approche suggestopédique", Le Français dans le Monde (175), févr.-mars 1983, pp. 24-29.

SANTA (-PINTER), J.J.

- 1977 Turisticología. Puerto Rico, Ed. Universitaria, 1977.

SAUSSURE, Ferdinand de

- 1972 Cours de linguistique générale. Paris, Payot, 1972 [1ère éd. 1915]. 511 p.

SAVARY, Alain (Ministre de l'Education nationale)

- 1982 Lettre aux enseignants du 6 sept. 1982, Le Monde du 7 sept.

SCHMITT

- 1902 Discours, Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes (9 bis), nov. 1902.

SCHMITT

1907 "Un vœu", Les Langues Modernes (4), avr. 1907, p. 142.

SCHWEITZER

1903 Communication, Les Langues Modernes (3), juil. 1903.
(avec des interventions de KARPPE, LAUDENBACH, MOREL)

S.D.R.A.P. (Sous-Direction de la Recherche et de l'Animation pédagogique)

1979 "Quelques remarques sur l'enseignement de l'espagnol dans le second cycle - Extraits de conférences pédagogiques prononcées par MM. les Inspecteurs généraux Villégier, Corbière, Darmangeat et par Mlle l'Inspectrice Puveland", Abidjan, S.D.R.A.P. (Sous-Direction de la Recherche et de l'Animation Pédagogique - Ministère de l'Éducation Nationale de Côte-d'Ivoire), Bulletin de liaison des professeurs d'espagnol (5), janv. 1979, 4 p., n. chif.

SEBAN, S.

1976 v. C.R.D.P. ORLEANS 1976. b

SE HABLA ESPAÑOL 2 [livre de l'élève]

Deuxième année - Préparation au B.E.P.C. Par MARAVAL, M. et MICHEL, R.J. Paris, Didier, éd. 1959 1954 . 18 cm, VIII + 184 p.

SIGEWALT (Président de l' A.P.L.V.)

1903 Discours devant les participants à la première assemblée générale de l'A.P.L.V. du 28 mai 1903, Les Langues Modernes (2), juin 1903.

SIGLO VEINTE [livre de l'élève]

Classes terminales - Classes préparatoires aux Grandes Ecoles. Par REBERSAT, J. et MERCIER, A. Paris, A. Colin (coll. "Collection hispanique"), éd. 1964. 22 cm, 224 p.

SIMONNOT, E.

1901 "Comment les langues vivantes sont enseignées à l'étranger", Revue Pédagogique (7), juil. 1901, pp. 18-40.

SLAGTER, P.J.

1979 Un nivel umbral. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1979. XIII + 120 p.

SNYDERS, Georges

1974 Où vont les pédagogies non-directives? Autorité du maître et liberté des élèves. Paris, P.U.F. ("Collection SUP"), 1974. 336 p.

SOL Y SOMBRA 4è [livre de l'élève]

Nouveau programme - Classes de 6è et 5è (1ère langue) -
Classe de 4è (2è langue). Par DUVIOLS, J.-P. Paris, Bordas,
éd. 1981 [1979]. 26 cm, 223 p.

SOL Y SOMBRA 3è [livre de l'élève]

Nouveau programme - Classe de 3è (2è langue). Par DUVIOLS,
J.-P. Paris, Bordas, éd. 1980. 26 cm, 191 p.

SOL Y SOMBRA [livre de l'élève]

Classe de 2è et de 1ère. Par DUVIOLS, J.-P. Paris, Bordas,
éd. 1972. 23 cm, 384 p.

STIKER, Henri-Jacques

1979 Culture brisée, culture à naître. Paris, Aubier-Montaigne,
1979. 189 p.

STOURDZE, Colette

1971 "De la reconstitution à l'explication de texte", pp. 79-100,
in REBOULLET, A. (sous la direction de), Guide pédagogique
pour le professeur de français langue étrangère. Paris,
Hachette, 1971. 208 p.
(article publié initialement in Le Français dans le Monde
(65), juin 1969)

TALAVERA

1981 Compte-rendu de réunions pédagogiques à Foix pendant l'année
scolaire 1979-1980, Annales du C.R.D.P., Bulletin d'informa-
tion et de liaison n° 23, Espagnol - II, avr. 1981, Tou-
louse, C.N.D.P.-C.R.D.P., pp. 29-32.

TALUT, Alphonse

1908 "Les langues méridionales", Les Langues Modernes (4), avr.
1908.

TAMAMES, Ramón

1978 Introducción a la economía española. Madrid, Alianza, 1978.

TEXTES LATINS DU PROGRAMME [livre de l'élève]

Classe de 5è. Par RENAULD, E. Paris, J. de Gigord, 6è éd,
1941. 292 p.

THE GIRL'S OWN BOOK 1 [livre de l'élève]

Première année d'Anglais - Nouvelle série pour l'Enseigne-
ment de l'Anglais dans les Etablissements de Jeunes Filles.
Par CAMERLYNCK-GUERNIER, Mme, et CAMERLYNCK, G.H. éd. 1925.
20 cm, 196 p.

TORO (Y GISBERT), Miguel de

v. LA PREMIERE ANNEE D'ESPAGNOL

TORRALBO

1976 v. C.R.D.P. ORLEANS 1976c

TRAS EL PIRINEO 1 [livre de l'élève]

A España - 1ère et 2è années d'espagnol. Par DUVIOLS, M., et VILLEGIER, J. Paris, Hatier, éd. 1963. 21 cm, 402 p.

TRAS EL PIRINEO 2 [livre de l'élève]

Por España y América. Seconde, première et classes supérieures. Par DUVIOLS, M., et VILLEGIER, J. Paris, Hatier, éd. 1964 [1963]. 21 cm, 480 p.

TRIM, J.L., RICHTERICH R., VAN ECK, J.A., WILKINS, D.A.

1973 Systemes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1973.

T.T.

v. !TU TAMBIEN!

!TU TAMBIEN! 1 [livre de l'élève]

Première année d'espagnol. Par DABENE, L., RAVEAU, A., MARTIN, M.-N., et al. Paris, A. Colin ("Collection hispanique"), éd. 1979 [1976]. 23 cm, 158 p.

!TU TAMBIEN! 1- Guide méthodologique

Première année d'espagnol. Par DABENE, L., RAVEAU, A., BEAUVILLAIN, L., et al. Paris, A. Colin, éd. 1976. 23 cm, 32 p.

!TU TAMBIEN! 2 [livre de l'élève]

Deuxième année d'espagnol. Par DABENE, L., RAVEAU, A., MARTIN, M.-N., et al. Paris, A. Colin ("Collection hispanique"), éd. 1977. 23 cm, 144 p.

VAN ECK, J. A.

1975 The Threshold Level for Moderne Language Learning in Schodls. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1975. 235 p.

VARENNE

1907 v. GODART 1907

V.D.E.

v. VIDA Y DIALOGOS DE ESPAÑA

VERDELHAN, Michèle

1982 "Le renouvellement des concepts en didactique et la formation des enseignants de français langue étrangère", Langue Française (55), sept. 1982, pp. 105-117.

VIDA HISPANICA 1 [livre de l'élève]

Premier livre d'espagnol. Par MARTIN, J. et HEUGAS, P.
Paris, Hachette (coll. "Classiques Hachette"), éd. 1959.
21 cm, VI + 234 p.

VIDA Y DIALOGOS DE ESPAÑA 1 - Guía del profesor

Primer grado. Método audio-visual realizado bajo los auspicios del Ministerio de Educación y Ciencia de España - Comisaría de Extensión cultural. Par ROJO-SASTRE, A.J., RIVENC, P., FERRER, A. Paris-Bruxelles-Montréal, Didier, 1968. 22 cm, 244 p.

VIDA Y DIALOGOS DE ESPAÑA 2 [livre de l'élève]

Nivel segundo. Método audio-visual publicado bajo los auspicios de la Fundación Internacional Lengua Española. Par ROJO-SASTRE, A.J. et RIVENC, P. Paris, Didier, 1972. 22 cm, 263 p.

VIDA Y DIALOGOS DE ESPAÑA 2 - Guía del profesor

Nivel segundo. Par ROJO-SASTRE, A.J. et RIVENC, P. Paris, Didier, éd. 1976. 22 cm, 95 p.

V.I.F.

v. VOIX ET IMAGES DE FRANCE

VIGNER, Gérard

- 1979 Lire: du texte au sens - Eléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture. Paris, Clé International, 1979. 173 p.
- 1980 Didactique fonctionnelle du français. Paris, Hachette, 1980. 241 p.
- 1981 "Initiation à la lecture des textes poétiques - Macro-fiche pédagogique", Le Français dans le Monde (160), avr. 1981, pp. 71-78.
- 1983 "Photographie et énonciation", Le Français dans le Monde (180), oct. 1983, pp. 105-109.

VILLEGIER, J.

v. C.A.P.E.S. 1972 et 1973, GOURINE 1972

VILLEGIER, J., DUVIOLS, P.

v. POR EL MUNDO HISPANICO

VILLEGIER, J., MOLINA, F., MOLLO, C.

v. INITIATION AUDIO-VISUELLE A LA PRATIQUE DE L'ESPAGNOL, LA PALABRA VIVA, LA PRATIQUE DE L'ESPAGNOL EN SECONDE

VOIX ET IMAGES DE FRANCE - livre du maître

Cours audio-visuel de français, premier degré - Première partie. Paris, Didier-C.R.E.D.I.F., éd. 1971 (1ère éd. 1960J. 22 cm, 255 p.

VOIX ET IMAGES DE FRANCE - Exercices pour le laboratoire de langues - livre du maître

Premier degré. Paris, Didier-C.R.E.D.I.F., éd. 1967. 22 cm, 180 p.

WAGNER, Jean

1959 "Langues vivantes, sciences et techniques", Les Langues Modernes (3), juin 1959.

WAGNER, Emmanuelle

1965 De la langue parlée à la langue littéraire. Paris, Hachette-Larousse, 1965. 124 p.

WAHART

1907 v. GODART 1907

WEILL, Louis

1910 "L'application du phonographe à l'enseignement", Les Langues Modernes (5), mai 1910.

WIDDOWSON, H.G.

1976 "Analyse du discours, processus interprétatifs et enseignement de la compétence de communication", Etudes de Linguistique Appliquée (21), janv.-mars 1976, pp. 34-41.

WILKINS, D.A.

1974 "Facteurs sémantiques, situationnels et linguistiques dans une approche conceptuelle de l'établissement d'un programme", Etudes de Linguistique Appliquée (16), oct.-déc. 1974, pp. 117-126.

YOUNG, Roselyn

1983 "Le 'Silent Way'", Le Français dans le Monde (175), févr.-mars 1983, pp. 51-55.

ZIEMB

1966 v. EVRARD 1966.

TABLE DES MATIERES

	<u>page</u>
Avant-propos.....	2
Liste des abréviations.....	4
Introduction générale.....	5
PREMIERE PARTIE: LA METHODE TRADITIONNELLE	
Introduction.....	18
Chapitre 1.1. <u>Les origines de la méthode traditionnelle: des langues anciennes aux langues modernes</u>	23
Chapitre 1.2. <u>Présentation de la méthode traditionnelle</u>	
1.2.1. La méthode traditionnelle dans le discours pédagogique.....	40
1.2.2. Les niveaux de description de la méthode traditionnelle.....	45
Chapitre 1.3. <u>Evaluation de la méthode traditionnelle</u>	63
Conclusion.....	76

TABLE DES MATIERES

DEUXIEME PARTIE: LA METHODE DIRECTE

Introduction.....	80
Chapitre 2.1. <u>Les origines de la méthode directe</u>	
2.1.1. Les nouveaux objectifs.....	87
2.1.2. La phonétique descriptive.....	95
2.1.3. Les méthodes actives.....	102
2.1.4. La méthode naturelle.....	107
2.1.5. La réforme éducative des années 1872-1902.....	113
Chapitre 2.2. <u>Les méthodes actives dans la méthode directe..</u>	123
Chapitre 2.3. <u>Les techniques directes</u>	
2.3.1. L'enseignement de la prononciation.....	138
2.3.2. L'enseignement de la grammaire.....	145
2.3.3. L'enseignement du vocabulaire.....	151
2.3.4. La répétition.....	165
2.3.5. La conversation.....	172
2.3.6. La composition.....	176
2.3.7. La lecture	
2.3.7.1. Langue, littérature et civilisation.....	180
2.3.7.2. Texte et unité didactique.....	185
2.3.7.3. La "lecture directe".....	192
Chapitre 2.4. <u>Les problèmes de la méthode directe</u>	
2.4.1. Méthode directe et méthodes actives.....	196
2.4.2. Méthode directe et linguistique.....	203
2.4.3. Méthode directe et situations d'enseignement/ ap- prentissage.....	217
Conclusion.....	224

TABLE DES MATIERES

TROISIEME PARTIE: LA METHODE AUDIO-VISUELLE

Introduction.....	227
Chapitre 3.1. <u>La méthode audio-orale</u>	231
Chapitre 3.2. <u>Présentation de la méthode audio-visuelle</u>	243
Chapitre 3.3. <u>Méthode directe, méthode audio-orale et méthode audio-visuelle</u>	259
Chapitre 3.4. <u>Problèmes de la méthode audio-visuelle et évolution actuelle de la didactique des langues étrangères</u>	
Présentation.....	281
3.4.1. Les résultats décevants obtenus par la méthode audio-visuelle.....	282
3.4.2. La problématique du niveau 2.....	285
3.4.3. La critique des fondements scientifiques de la méthode audio-visuelle.....	292
3.4.4. L'évolution des théories de référence	
3.4.4.1. La psycholinguistique.....	297
3.4.4.2. La sociolinguistique.....	302
3.4.4.3. La linguistique de l'énonciation.....	309
3.4.4.4. L'analyse du discours.....	311
3.4.4.5. L'analyse sémiotique.....	313
3.4.4.6. La psychopédagogie.....	316
3.4.5. La problématique du "français fonctionnel".....	320
3.4.6. La remise en cause de la Linguistique Appliquée et des méthodes.....	324
Conclusion.....	335

TABLE DES MATIERES

QUATRIEME PARTIE: LA METHODE ECLECTIQUE

Introduction.....	339
Chapitre 4.1. <u>De la méthode directe à la méthode éclectique</u>	
4.1.1. Les origines de la méthode éclectique.....	346
4.1.2. L'évolution des directives officielles.....	364
4.1.3. L'évolution des manuels.....	375
Chapitre 4.2. <u>La méthode éclectique actuelle</u>	
4.2.1. Les objectifs.....	384
4.2.2. Le texte	
4.2.2.1. La conception pédagogique du texte.....	394
4.2.2.2. Le traitement pédagogique du texte.....	398
4.2.2.3. Texte et unité didactique.....	413
4.2.3. L'enseignement de la langue.....	419
4.2.4. L'enseignement de la civilisation.....	432
4.2.5. Méthode éclectique et moyens audio-visuels.....	442
Chapitre 4.3. <u>La méthode éclectique et l'évolution actuelle de la didactique des langues étrangères</u>	
4.3.1. Les supports didactiques	
4.3.1.1. Supports littéraires et objectifs éclectiques	468
4.3.1.2. Supports littéraires et recherches actuelles en didactique des langues étrangères.....	487
4.3.1.3. Supports visuels.....	509
4.3.2. Enseignement et apprentissage linguistiques.....	516
4.3.3. Enseignement et apprentissage culturels.....	560
4.3.4. Méthode éclectique et méthodes actives.....	589
4.3.5. Méthode éclectique et formation.....	610
Conclusion.....	621