

COMPRÉHENSION ET PRODUCTION DANS LA DIDACTIQUE SCOLAIRE DE L'ESPAGNOL EN FRANCE : FONCTIONS DE LA TRADITION ET CONDITIONS DE L'INNOVATION

Par Christian PUREN

Avant-propos (mars 2012)

Un séminaire officiel, au tout début des années 1990, avait été consacré à l'idée de diversifier, dans l'enseignement scolaire français, les activités visées (compréhension de l'écrit et de l'oral, production écrite et production orale) selon les langues. L'espagnol, par exemple, aurait pu, dans certaines filières, être enseigné-appris avec un objectif prioritaire de compréhension. On m'avait demandé d'intervenir en tant que didacticien de l'espagnol pour dire ce que j'en pensais.

À ma connaissance, cette intervention n'a jamais été publiée. Ayant perdu les références de ce séminaire, j'ai décidé de dater arbitrairement cet article de 1990.

Introduction

La présente intervention se donne comme objectifs :

1° d'analyser les fonctions, les objectifs et les méthodes de l'enseignement de la compréhension (orale et écrite) dans la méthodologie actuellement dominante en enseignement scolaire de l'espagnol en France ;

2° de concevoir, à partir de cette analyse, les conditions d'une réorientation de cette méthodologie vers un objectif prioritaire de compréhension.

Les professeurs français d'espagnol, pour un certain nombre de raisons sur lesquelles j'aurai à revenir, ne se sont pas convertis aux principes des méthodologies audio-orale et audiovisuelle comme les professeurs d'anglais et d'allemand dans les années 1960-1970. Ils sont restés au contraire fidèles aux principes de la "méthodologie active" telle que l'avait formalisée l'instruction du 1er décembre 1950, et ils ont continué à la faire évoluer depuis, de sorte qu'ils se retrouvent aujourd'hui avec une tradition aussi marquée qu'originale.¹

¹ A l'origine, dans les années 1920, la méthodologie active s'est aussi appelée "mixte" ou "éclectique", parce qu'elle tentait une synthèse, ou du moins un compromis, entre les méthodologies directe et traditionnelle. Sur les origines de cette méthodologie active, Cf. C. PUREN 1988, pp. 212 et suiv.

Je n'examinerai ici de cette tradition que ce qui intéresse directement mon propos, à savoir la nature des rapports entre compréhension et production et le rôle que jouent ces rapports dans la cohérence méthodologique d'ensemble. Dans le cas de cette méthodologie cependant, il n'est pas possible de parler uniquement de compréhension et de production linguistiques, étant donné les relations qui s'y établissent entre la langue et la culture.

Langue et culture

La méthodologie active se caractérise fondamentalement par sa volonté de maintenir constamment, dès les premières heures de classe et dans toutes les activités d'apprentissage, l'équilibre entre les trois objectifs fondamentaux de l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères :

- *l'objectif formatif* : formations intellectuelle, esthétique et morale ;
- *l'objectif culturel* : connaissance de la culture étrangère et approfondissement comparatif de sa propre culture ;
- *et l'objectif linguistique* : connaissance pratique de la langue étrangère.

L'argument premier utilisé pour justifier le maintien constant d'un tel équilibre est le postulat de l'indissociabilité de ces trois objectifs dans tout enseignement scolaire de langue. Un inspecteur général d'espagnol affirme ainsi au cours d'une conférence pédagogique : "Tout fait de langue est, *sui generis*, un mode de culture et, partant, un projet éducatif" (J. FERNANDEZ-SANTOS 1981, p. 46).

On en déduit :

- que l'"on ne saurait concevoir un enseignement qui dissocierait l'étude de [la] langue de l'étude de ces cultures [dont elle témoigne]"² ;
- et que l'efficacité d'un document pour l'enseignement / apprentissage de la langue est fonction de sa richesse culturelle, comme l'explique l'inspecteur pédagogique régional J. REBERSAT :

À 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, dans la mesure où le support proposé sera de nature à éveiller leur intérêt et à répondre à leur curiosité. (1976, p. 61)³

En réalité, ce sont les supports artistiques qui vont être systématiquement privilégiés, et particulièrement le texte littéraire, présenté à la fois comme modèle de langue "authentique" et témoignage le plus authentique sur la culture hispano-américaine.⁴ Voici par exemple ce que conseille le rédacteur de l'Arrêté du 26 janvier 1981 pour les classes de première et terminale d'espagnol :⁵

² B.O. n° spécial n° 1, 5 févr. 1987, p. 47.

³ On remarquera dans cette citation comment la préoccupation pour les méthodes actives (les moyens pour inciter les élèves à s'exprimer) relègue à un second plan le problème de la gradation linguistique.

⁴ Pour une analyse détaillée du rapport entre objectifs et supports littéraires dans la méthodologie active en particulier, et dans l'enseignement scolaire en général, je renvoie à mon article de 1990.

⁵ Arrêté du 26 janvier 1981 in : Espagnol classes de seconde, première et terminale. Paris, C.N.D.P., 1982, 63 p.

Les programmes 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, musique entre autres) que dans le domaine littéraire proprement dit. (p. 46)

Le texte littéraire n'en est pas pour autant simple prétexte à enseignement-apprentissage de la langue et de la civilisation. L'idéal, dans l'esprit de la majorité des professeurs d'espagnol, est de l'aborder dans une optique elle-même littéraire. Rendant compte d'une réunion pédagogique au cours de laquelle a été projeté l'enregistrement vidéo d'une classe, LOUSTAU remarque :

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 4e, langue II, dès le mois de décembre. (1981, p. 34)⁶

Cette articulation étroite entre un enseignement par et pour la langue et un enseignement par et pour la culture est l'un des principes essentiels de la méthodologie active et l'un des plus spontanément partagés par l'ensemble des professeurs d'espagnol parce qu'elle en fait à la fois la cohérence et la spécificité.

Compréhension et production

La première des caractéristiques du traitement de la compréhension dans la méthodologie active d'espagnol est son "couplage" permanent avec la production : les deux activités ne sont jamais séparées dans le schéma de classe recommandé pour le commentaire de textes :

- l'explication préalable de certains mots (tels les "mots-clés"), est en principe immédiatement suivie, à titre de contrôle de compréhension, de leur réemploi immédiat dans des micro-situations proposées par le professeur ;
- le travail en compréhension globale sur le texte (j'y reviendrai par la suite plus en détail) se fait sous forme de questions / réponses structurées dont l'ensemble couvre ce qui est considéré comme l'essentiel du passage : il vise donc à la fois l'"élucidation" et la "recréation" (i.e. la restitution par les élèves) de son contenu ;
- l'explication du vocabulaire et des structures inconnues du texte, ainsi que l'explication littérale de celui-ci, se font au cours de son commentaire oral collectif, lequel fournit un moyen immédiat à la fois de contrôle de compréhension et de réemploi ;
- les remarques grammaticales, en fin de commentaire de texte, sont, comme le demandait déjà le rédacteur de l'instruction du 1er décembre 1950, "suivies d'applications immédiates".

Ce couplage permanent entre compréhension et production est donc en partie un effet de l'intégration didactique maximale autour du texte de base. La production écrite

⁶ Le même type d'approche est conseillé pour tous les documents artistiques. Qu'on en juge par cet extrait de compte-rendu d'une réunion pédagogique consacrée à l'étude de tableaux de maîtres en classe : "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 le goût, enfin la raison (éléments culturels) et, par un dosage subtil, entre dans le domaine de la joie esthétique" (JEANTIEU-BILLARD 1981, p. 18).

elle-même n'y échappe pas puisqu'il s'agit en général de reprendre le texte (résumé, réponse à une question de commentaire, prolongement de la thématique...) et donc de s'appuyer sur sa compréhension.

À cet égard, la manière dont l'inspection d'espagnol a mis en oeuvre la dernière réforme de l'épreuve écrite de langue vivante à l'examen du baccalauréat est très significative. On se souvient qu'il s'agissait précisément, dans l'esprit du rédacteur de cette réforme, de séparer l'évaluation de la compréhension de celle de la production. Or en espagnol, l'épreuve de compréhension consiste à rédiger un résumé du texte et une présentation de son "intérêt essentiel" :

1° Compréhension d'un texte écrit.

1.1. Sans les commenter, les candidats résumeront en une dizaine de lignes, les idées, les sentiments, les faits, etc., évoqués dans le texte, en respectant leur enchaînement. Ils pourront réutiliser, au besoin, les structures et les formulations du texte qui leur paraîtront nécessaires [...].

1.2. À partir de la citation d'une ou deux phrases du texte, particulièrement significatives, les candidats seront invités à dégager brièvement ce qui constitue l'intérêt essentiel du passage proposé. (Application de la note de service n° 83-245 du 27 juin 1983. B.O. du 7 juillet 1983)

L'épreuve de production, inversement, reprend à nouveau la thématique du texte et remet donc en jeu sa compréhension :

2° Expression personnelle

2.1. Dans un premier temps, 2 ou 3 questions (au maximum) attireront l'attention des candidats sur des aspects importants du texte et l'aideront à dégager quelques points de l'extrait choisi, qui ne pouvaient pas faire l'objet de réponses dans le 1.2.. En aucun cas, ces questions ne pourront faire l'objet de développements qui n'éclaireraient pas le contenu du texte [...].

2.2. En second lieu, les candidats auront à faire la preuve de leur jugement critique : ils exprimeront un avis personnel en formulant leurs raisons sur tel ou tel point du texte qu'ils auront choisi librement. (Application de la note de service n° 83-245 du 27 juin 1983. B.O. du 7 juillet 1983)

Par ailleurs, l'une des dernières instructions officielles déconseille explicitement l'usage en classe des techniques d'évaluation séparée de la compréhension, à savoir les "questions à choix multiples" (Q.C.M.), les phrases lacunaires et les réponses par "vrai" ou faux".⁷

Il ne s'agit pas là d'un caprice de l'inspection générale d'espagnol, mais du respect de la plus pure tradition directe. On notera dans la déclaration suivante de l'inspecteur général H. ÉVRARD⁸, à l'époque président de la "Commission d'Étude des moyens audiovisuels pour l'enseignement des langues vivantes", comment ces moyens audiovisuels, pourtant essentiellement adaptés à la compréhension linguistique et utilisés principalement à cet effet dans la méthodologie audiovisuelle, sont dans la méthodologie active mis d'abord au service de la production orale :

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 audiovisuels 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, je souligne).

⁷ Cf. B.O. spécial n° 1, 5 févr. 1987, p. 51, et B.O. spécial n° 3, 9 juil. 1987, p. 35.

⁸ H. ÉVRARD est inspecteur général d'anglais, mais les thèses qu'il défend alors à propos de l'intégration des moyens audiovisuels sont dans la plus pure tradition active.

Cette citation est intéressante aussi par la relation explicite qui s'y trouve établie entre :

- les objectifs fondamentaux de l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères : les "fins intellectuelles et culturelles", "la formation de l'esprit" et "l'enrichissement de la personnalité" ;
- les méthodes actives : "la méthode active", "les activités de la classe" ;
- et la production : le "maniement oral de la langue étrangère".

On voit clairement par là que si la méthodologie active établit ce couplage constant entre compréhension et production, c'est parce que la production y est considérée comme la seule véritable "activité", c'est-à-dire la seule qui puisse être réellement efficace à la fois pour l'apprentissage linguistique et pour la formation culturelle et intellectuelle des élèves. Il y a en réalité dans cette méthodologie subordination de la compréhension à la production, la première étant considérée, ainsi que le montre d'ailleurs la fonction qui lui est attribuée dans le schéma de classe, plus comme un préalable, une préparation à la seconde, que comme une activité à part entière avec ses objectifs et sa méthodologie spécifiques. Les difficultés de compréhension sont ainsi considérées, dans l'instruction officielle du 5 février 1987, comme des "obstacles" à "l'expression orale des élèves" :

Au cours de l'examen d'un texte, par exemple, directement ou en répondant aux questions, [le professeur] aplanit les difficultés linguistiques et culturelles que les élèves ne surmonteraient pas seuls, assurant ainsi la compréhension sans laquelle nulle étude sérieuse n'est possible. [...] Ces obstacles une fois levés, l'expression orale des élèves doit pouvoir se développer de façon libre et personnelle si les interventions du professeur orientent la recherche sans la contraindre (B.O. spécial n° 1, 5 févr. 1987, pp. 47-48, je souligne).

La place accordée aux notions de "vocabulaire actif" et de "vocabulaire passif" dans les instructions officielles actives⁹ constitue aussi un bon indice du statut que cette méthodologie accorde à la compréhension, et en particulier de son degré d'autonomie par rapport à la production.

Le rédacteur de l'instruction de 1938 fait référence pour la première fois à la distinction "opportune" entre "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 par chacun d'entre nous". Mais c'est seulement pour signaler aussitôt qu'une telle distinction n'est pas pertinente dans la perspective prioritaire qui est celle de la production : "Mais il importe de souligner que pour chacun de nous, le vocabulaire usuel est actif. L'objet primordial de notre enseignement, le vocabulaire de base, [...] ne saurait donc être uniquement l'objet d'une présentation ou d'une constatation purement graphique ou isolée".

La seule autre allusion à cette distinction entre vocabulaires actif et passif se trouve dans l'instruction du 28 août 1969. Bien qu'elle y soit qualifiée de "pédagogiquement fondamentale", elle n'y est nullement présentée dans une perspective de développement séparé de la compréhension, mais simplement dans le but de lutter contre l'importance excessive qu'avait prise à l'époque, dans la pratique de la méthodologie active, l'explication de tout le vocabulaire inconnu par le professeur avant le commentaire oral du texte¹⁰ : là encore, on voit l'activité de compréhension

⁹ Les principales, celles qui ont marqué son histoire, sont au nombre de quatre : ce sont celles du 14 août 1925, du 30 septembre 1938, du 1er décembre 1950 et du 28 août 1969

¹⁰ Ceci, selon le rédacteur de l'instruction de 1969, en raison d'une interprétation "trop littérale" (sic!!) de l'instruction du 1er décembre 1950. Les professeurs ont décidément bon dos...

subordonnée à celle de production, puisque ce remaniement du schéma de classe aboutit à réduire les moyens de compréhension fournis aux élèves avant leur premier contact avec le texte.

On aurait pu attendre de la méthodologie active d'espagnol, où le "tout littéraire" rend impossible un strict "calibrage" lexical et grammatical des leçons, qu'elle s'appuie sur la distinction entre vocabulaires actif et passif pour gérer le problème des formes linguistiques hors-gradation : celles-ci seraient abordées en seule compréhension, les autres seules étant reprises en production orale ou écrite. Or il n'en est rien, et l'on fait comme si les contenus de production devaient reprendre la totalité des contenus de compréhension :

C'est au professeur qu'il appartient d'abord de choisir parmi les données linguistiques celles qu'il juge indispensables pour la communication orale, et celles qui, relevant plutôt de la langue écrite, devront être reconnues dans le texte et figurer dans les travaux écrits des élèves (Arrêté du 26 janvier 1981, p. 25).

En fait, les concepteurs de cours traduisent généralement dans des notes de bas de page la plupart des formes linguistiques hors progression et non transparentes. Ce traitement est lui aussi très révélateur du couplage compréhension / production dans la méthodologie active d'espagnol : ce qui n'est pas considéré comme devant être repris dans les activités de production est de ce fait écarté de toute activité de compréhension en langue étrangère.

Compréhension et production culturelles

Ce couplage compréhension / production se retrouve au niveau des contenus culturels, dont nous avons vu qu'ils étaient considérés comme indissociables des contenus linguistiques. Il ne s'agit pas simplement pour les élèves de "dégager le message culturel" (Arrêté du 26 janvier 1981, p. 20) : l'application des méthodes actives et la poursuite de l'objectif formatif exigent que le contenu culturel du texte soit aussi objet :

- de "critique interne", laquelle est "quelque chose de fondamental parce qu'elle dépasse largement notre discipline ; d'où son aspect formateur" (J. REBERSAT 1976, p. 17) ; pour BIZET par exemple, dans le commentaire des poèmes "mis en musique et chantés par des chanteurs à la mode", "l'essentiel, à (son) 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) ;

- ainsi que d'interprétations et de réactions personnelles : pour le rédacteur de l'instruction du 1er décembre 1950, le commentaire de texte "comprendra non seulement la solution des difficultés littérales définies plus haut, mais aussi la formulation des faits, puis des idées du texte, enfin celle des souvenirs et des réactions qu'il suscite sur les plans humain, moral et littéraire".

J. REBERSAT peut ainsi parler, à propos du commentaire des documents de civilisation dans la méthodologie active d'espagnol, d'"une activité collective d'exploration et d'exploitation" (1976, p. 69, je souligne). Le mot d'"exploitation" n'a pas été emprunté par hasard à l'expression bien connue d'"exploitation linguistique" : la compréhension par les élèves des contenus culturels des documents débouche dans cette méthodologie sur des productions d'analyses, de synthèses, de comparaisons, d'interprétations, de jugements et de réactions personnels où ils se trouvent re-produits¹¹ comme les

¹¹ J'ai proposé ailleurs (1988, p. 160) d'opposer le terme de re-production (réutilisation originale de formes linguistiques, préalablement assimilées, dans la production d'un nouveau message pour les

contenus linguistiques et en même temps qu'eux : on peut donc parler, en ce sens, de "production culturelle" de la part des élèves.

La citation suivante, de l'inspecteur général J. FERNANDEZ-SANTOS, explicite très clairement la forte liaison qu'établit cette méthodologie entre une telle "production culturelle" et la production linguistique :

Pour comprendre, dégager et commenter les données successives les plus importantes du passage, les élèves, guidés par le professeur, suivent le fil du texte¹² 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 fournies par l'auteur du fragment...

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

Compréhension orale et production orale : "l'approche globale"

L'approche globale des textes recommandée par l'inspection générale d'espagnol se situe elle aussi dans la tradition active héritée de la méthodologie directe, où elle était conçue comme l'application des méthodes directe et intuitive à la lecture des textes. L'inspecteur général H. LAUDENBACH écrit ainsi en 1903 :

Je crois qu'en mettant l'élève en présence d'un texte, il faut lui en donner d'abord une idée d'ensemble sans lui en montrer les détails. (...)

Au lieu de voir dans un texte une série de mots juxtaposés qu'il faut faire entrer l'un après l'autre, dès le début, dans la pleine lumière de la conscience, je le considère comme un "tout" dont il faut s'emparer d'une prise directe, par intuitions successives. (p. 79).

C'est là, pour un autre méthodologue direct, A. GODART, l'essence de la "lecture directe" :

L'élève, formé par la méthode constructive, a besoin, pour découvrir le sens d'un texte, de le transposer en français. Lors même que le vocabulaire lui en est familier, l'ensemble lui reste obscur et ne s'éclaire que progressivement par une traduction minutieuse. La lecture directe le dispense de cette opération, en lui donnant la révélation immédiate du sens du passage. D'un seul coup d'oeil, il embrasse la phrase lue, ou plutôt il cesse de la voir, pour l'entendre. Même s'il ignore certains mots, il a, dès le premier instant, la perception plus ou moins claire du sens général et de l'ordonnement de l'ensemble (1903, p. 472).

C'est dans cette tradition que les hispanistes vont chercher, dans les 1960, à intégrer les nouveaux "auxiliaires" audiovisuels : alors qu'anglicistes et germanistes concevront le magnétophone principalement comme un répéteur d'exercices structuraux, les hispanistes vont ainsi vouloir en faire "un moyen de choix de l'approche globale" (C.I.E.P. 1966, p. 13), parce qu'"il suscite une attention de qualité particulière, une compréhension plus directe et sans doute plus profonde des valeurs du texte et de son message (*id.*)¹³

besoins de l'expression personnelle), à celui de reproduction (simple restitution de formes linguistiques, seulement mémorisées, comme dans la récitation de poèmes ou de paradigmes appris par cœur.

¹² Notons au passage que l'approche linéaire est l'une des caractéristiques du traitement pédagogique du texte dans la méthodologie active d'espagnol.

¹³ Le paragraphe d'où j'extrai cette citation est intitulé "Le magnétophone en tant que stimulus" : malgré l'emploi de ce dernier terme, on voit que les hispanistes se situent à l'opposé des

Les caractéristiques principales du travail en compréhension globale sur les textes écrits dans la méthodologie active d'espagnol sont une mise en oeuvre de cet héritage direct : en règle générale¹⁴, ce travail s'effectue immédiatement et collectivement par oral après une ou deux écoutes de la totalité de l'enregistrement, et ne s'appuie que sur la seule intuition des élèves : s'il est souvent guidé au moyen des questions factuelles bien connues (qui? quoi? où? quand? comment? pourquoi?), il n'intervient jamais à la suite d'une approche "armée", l'idéal fixé étant même que les élèves puissent réagir spontanément ou à une simple invite du type : *¿Qué habéis comprendido? ¿Qué me decís del texto?*

On comprend dès lors pourquoi le travail correspondant est considéré comme :

– limité :

On perdrait du temps et on enlèverait au travail sur le texte toute son 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)

– et provisoire :

À 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. (Arrêté du 26 janvier 1981, p. 14)

Compréhension écrite et production orale : le commentaire de texte

Il est d'ailleurs très significatif qu'en règle générale l'approche globale des textes se fasse à partir de leur oralisation, livres fermés, alors que le commentaire se fait toujours à partir du support écrit¹⁵ : la méthodologie active d'espagnol a conservé de la méthodologie traditionnelle, dont elle est aussi en partie l'héritière□, l'idée d'une primauté de l'écrit sur l'oral, que l'on va retrouver développée aux deux niveaux de la langue et de la culture :

– *primauté linguistique*, comme l'explique LAROSE :

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 (1976, p. 31) ;

– *et primauté culturelle* : le même LAROSE rappelle "le lien indissoluble, dans notre civilisation, entre la parole et l'écriture". Pour lui, "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" (1976, p. 29). Et il ajoute, visant très clairement les partisans de

conceptions skinnériennes de l'apprentissage, lesquelles s'efforcent de faire l'impasse, précisément, sur la signification des formes linguistiques !

¹⁴ Si l'on excepte l'explication préalable de quelques mots-clés éventuels, définis de façon négative comme ceux qui pourraient gêner la compréhension globale.

¹⁵ La plupart des professeurs d'espagnol ne peuvent imaginer un commentaire de texte qui se fasse uniquement à partir d'une version "éclatée" de l'enregistrement, comme dans l'"approche audio-orale" des anglicistes (sur cette dernière et ses différents schémas de classe, Cf. l'excellente présentation de R. DENIS 1976, pp. 88-91, reproduite in C. PUREN 1988, pp. 279-281).

l'approche audio-orale intégrale dans l'enseignement des langues : "Pourquoi donc nous rendre infirmes et nos élèves avec nous?" (*id.*).

La conséquence de cette primauté culturelle et linguistique de l'écrit est la primauté didactique du support écrit dès les débuts de l'apprentissage, comme l'explique le rédacteur d'une instruction officielle :

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 (Circulaire n° 77-161 du 29 avr. 1977, Classes de 6^e et 5e).

MUÑOZ propose ainsi à ses élèves, à la fin des activités de commentaire oral de documents visuels, un petit commentaire écrit. Il estime en effet que "si les élèves ne peuvent revoir l'énoncé dans une langue authentique et 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 à la fin du visionnement du travail, uniquement oral, sur le poème de A. Machado (Cf. supra p. 3), les professeurs réunis pour cette journée pédagogique s'interrogent : "Tout reste oral : comment les élèves fixent-ils le vocabulaire et les structures nouvelles?" (selon LOUSTAU 1981, p. 35).

Cette primauté didactique de la langue écrite est sans doute la raison fondamentale pour laquelle l'exercice essentiel de la méthodologie active repose sur l'articulation entre compréhension écrite et production orale : c'est le commentaire oral collectif, livres ouverts, de textes littéraires.

Conclusion : les conditions de l'innovation

L'importance accordée aux objectifs formatif et culturel dans la méthodologie active d'espagnol, qui se traduit par un "couplage" étroit entre langue et culture, s'explique sans doute en grande partie par un mécanisme historique de valorisation compensatoire : face aux anglicistes qui ont joué, dans les années 1960-1970, la carte de l'objectif pratique prioritaire en s'appuyant sur le statut de langue internationale de communication qui est celui de l'anglais, les hispanistes ont joué celle de l'apprentissage "formatif" d'une langue de "culture".

Mais il faut bien se rendre compte que ce mécanisme continue à jouer de nos jours, et que toute réorientation de l'enseignement de l'espagnol vers un objectif prioritaire de compréhension risque d'être rejetée d'emblée aussi bien par les professeurs que par l'appareil de formation (inspecteurs pédagogiques régionaux et formateurs des futurs I.U.F.M.), parce qu'elle sera interprétée (légitimement ou non, le problème n'est pas là) comme une reconnaissance officielle :

– d'une difficulté d'apprentissage (et donc d'une "valeur formative") moindres de la langue espagnole. La commission nationale d'espagnol de l'A.P.L.V., dans une brochure de 1978 destinée à promouvoir l'enseignement de l'espagnol, utilise ainsi l'argument suivant :

Le grand public (...) juge relativement faible la valeur formative d'une langue trop proche du français et qui, par conséquent, ne semble pas obliger l'élève à un grand effort de réflexion (...). S'il est relativement 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 (pp. 26-27).

– et d'une "utilité sociale" inférieure de l'espagnol par rapport à l'anglais, puisque le système scolaire n'aurait plus la mission d'assurer le même degré de maîtrise pour les deux langues.

Dans un tel contexte psychologique de remise en question du statut de leur langue et par conséquent de leur propre statut professionnel, il ne fait absolument aucun doute que toute tentative de remise en cause globale de la méthodologie actuellement dominante parmi les professeurs d'espagnol sur la base d'une réorientation vers un objectif prioritaire de compréhension courrait à l'échec, et que toutes les nouvelles propositions seraient considérées comme les éléments d'une méthodologie au rabais pour langue de second rang.

Aussi suis-je persuadé, pour ma part, que la seule démarche qui ait quelque chance de succès¹⁶ consisterait à renforcer le rôle des activités de compréhension dans une stratégie d'enseignement dont l'objectif resterait la maîtrise des quatre habiletés (compréhensions écrite et orale, productions écrite et orale).

L'analyse des fonctions actuelles de la compréhension dans la méthodologie active d'espagnol semble montrer que cette démarche exigerait que soit proposés aux professeurs d'espagnol :

1) des activités de compréhension qui intègrent très clairement et très fortement les dimensions formative et culturelle dans leurs objectifs, leurs contenus et leur méthodologie ;

Ceci n'est pas le cas, à ma connaissance, de celles qui sont actuellement proposées en didactique des langues. C'est donc toute une méthodologie originale qui est à inventer, mais ce n'est qu'à cette condition que l'on pourra espérer briser cette subordination, que nous avons notée, de la compréhension envers la production.

2) un nouveau type de couplage entre compréhension et production n'impliquant aucune hiérarchie entre l'une et l'autre activité ;

Il faudrait ainsi imaginer – et proposer concrètement dans les manuels – des approches de documents écrits privilégiant tout à tour chacune des quatre habiletés, ainsi qu'une mise en rapport de ces quatre habiletés à un niveau supérieur au texte : ce niveau pourrait être celui du dossier de civilisation, intégrant divers documents de types différents. Quoi qu'il en soit, cela supposerait une modification importante des habitudes d'enseignement des professeurs d'espagnol. Ces derniers en effet tendent spontanément à exploiter au maximum chaque document :

– d'un point de vue linguistique, en en faisant le support d'un maximum d'activités d'enseignement / apprentissage ;

– et d'un point de vue culturel, en en tirant / faisant tirer tout ce qui leur semble intéressant et possible.

Là aussi, le changement exigé est d'importance puisqu'il s'agirait de briser cette intégration didactique maximale autour des supports écrits, qui est, comme nous l'avons vu, l'une des principales caractéristiques techniques de la méthodologie active.

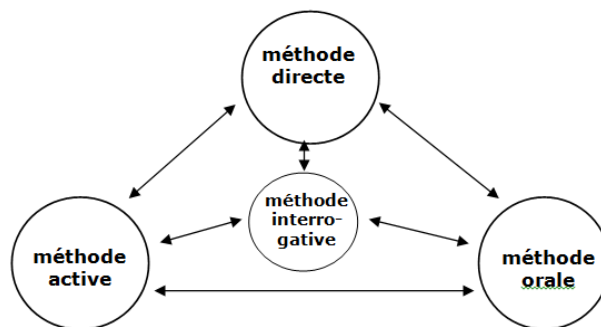
3) des outils et des méthodes donnant aux élèves les moyens de développer une véritable compétence autonome de compréhension.

¹⁶ C'est-à-dire qui ait quelque chance d'aboutir à un changement généralisé, lequel pose en pédagogie -on a trop tendance à l'oublier en France- des problèmes qualitativement différents de ceux de l'expérimentation.

Ce pourrait être des grilles d'analyse ou des consignes d'écoutes, en ce qui concerne les outils ; des préparations individuelles ou des travaux de groupes, en ce qui concerne les méthodes : je m'arrêterai volontairement à ces quelques propositions sans originalité et fort modestes, parce qu'elles suffisent ici à mon propos. Elles impliquent en effet à elles seules :

- que l'approche ne soit plus seulement intuitive ;
- que le travail collectif ne s'effectue plus forcément aussitôt après cette approche ;
- et que ce travail ne prenne pas systématiquement la forme d'un échange oral en grand groupe guidé par les questions du professeur.

De sorte que ce qu'exigerait l'application de ces quelques propositions, ce n'est rien moins que de briser le noyau dur de la méthodologie active, qui peut se représenter de la manière suivante :



Autant dire que quelles que soient les réorientations de l'enseignement de l'espagnol proposées à la suite de ce séminaire – si tant est qu'il soit conclu à l'opportunité de telle ou telle réorientation –, l'effort d'explication et de formation en direction des professeurs d'espagnol devrait être aussi ample, continu et déterminé que l'élaboration préalable des méthodes et des outils aurait été prudente, réfléchie et constamment menée dans la perspective généralisatrice. La chose, là non plus, n'irait pas sans poser problème : vous permettrez à l'historien que je suis de conclure que ce qu'il faudrait briser pour y parvenir, c'est toute une tradition séculaire dans la recherche et la formation en didactique scolaire des langues¹⁷.

OUVRAGES CITÉS

- A.P.L.V 1978 (Association des Professeurs de Langues Vivantes) : "Quelle langue choisir? Dossier pour une diversification de l'enseignement des langues vivantes étrangères", supplément au n° 1/1978 des *Langues Modernes*, 40 p.
- BIZET 1976 : "La création poétique dans l'enseignement de l'espagnol", table-ronde diffusée dans le cadre de la radio scolaire par l'O.F.R.A.-T.E.M.E. pendant l'année scolaire 1976-1977, pp. 10-21 in : *Les professeurs d'espagnol ont la parole*, Orléans, C.R.D.P., s.d. (1976?), multigr., 68 p.
- C.I.E.P.(éd.) 1966 : *Compte-rendu des Journées d'Études 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. (1966?), multigr., 13 p.

¹⁷ J'aurai peut-être l'occasion, au cours de la discussion, de développer ce dernier point, que j'aborde en particulier dans un article de 1989 (Cf. Ouvrages cités).

- ÉVRARD Henri 1965 : *Introduction à la brochure : Magnétophone et laboratoire de langues,- I- Mise en oeuvre pédagogique et fabrication du matériel*, Paris, I.P.N. - Commission de l'équipement audiovisuel pour l'enseignement des langues vivantes, 20 p.
- FERNANDEZ-SANTOS J. 1981 : Conférence à l'occasion de la réunion pédagogique du 13/02/1980 à Tarbes. Compte-rendu par Jantieu-Billard, *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., pp. 46-47.
- GODART Adrien 1903 : "La lecture directe" (Conférence pédagogique faite le 27/11/1902 à la Faculté des Lettres de Nancy), *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes* n° 11, janv., pp. 471-486.
- JEANTIEU-BILLARD 1981 : Comptes rendus de réunions pédagogiques à Tarbes (année scolaire 1978-1979), *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., pp. 16-18.
- LAROSE 1976 : "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'O.F.R.A.T.E.M.E. le 15 mars 1976, pp. 26-37 in : *Les professeurs d'espagnol ont la parole*, Orléans, C.R.D.P., s.d. (1976?), multigr., 68 p.
- LAUDENBACH Henri 1903 : Intervention à la suite d'une communication de Charles Schweitzer, *Les Langues Modernes* n° 3, juil., pp. 65-89.
- LOUSTAU 1981 : Comptes rendus de réunions pédagogiques à Toulouse (année scolaire 1978-1979), *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., pp. 34-45.
- MUÑOZ 1981 : Interview de M. Muñoz, P.E.G.C. au collège de Sucy-en-Brie. Émission R.T.S. 1979. *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., pp. 61-67.
- PUREN Christian 1988 : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-CLE International, 447 p.
- 1989 : "Au commencement fut le Verbe" : méthodologie directe, professionnalisation et formation", *Cahiers de l'A.S.D.I.F.L.E.* (Association des Didacticiens de Français Langue Étrangère) n° 1, pp. 39-52.
- 1990 : "Littérature et objectifs dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères : enjeux historiques", à paraître en septembre dans *Les Langues Modernes* n° 4.
- REBERSAT J. 1976 : "Langue et civilisation", table-ronde diffusée dans le cadre de la radio scolaire par l'O.F.R.A.T.E.M.E. pendant l'année scolaire 1976-1977, pp. 56-68 in : *Les professeurs d'espagnol ont la parole*, Orléans, C.R.D.P., s.d. (1976?) , multigr., 68 p.