

PUREN 1993a. « Ambiguïté et ambivalence dans le traitement didactique du texte littéraire dans l'enseignement scolaire de l'espagnol en France ». *Les Cahiers du CRIAR* (Centre de Recherches d'Études Ibériques et Ibéro-américaines, Université de Rouen), n° 14, Actes du colloque international organisé par le Centre d'Études Ibériques et Ibéro-américaines de l'Université de Rouen, les 13, 14 et 15 mai 1993, pp. 179-192.

AMBIGUÏTÉ ET AMBIVALENCE DANS LE TRAITEMENT DIDACTIQUE DU TEXTE LITTÉRAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE DE L'ESPAGNOL EN FRANCE

INTRODUCTION

Le thème des colloques, auquel les intervenants doivent se plier, oblige parfois à certaines contorsions rhétoriques. Je dois dire que celui du présent colloque de Rouen convient fort bien à mon propos d'aujourd'hui, les notions d'ambivalence et d'ambiguïté - et leurs rapports - permettant me semble-t-il de rendre compte des principales caractéristiques du modèle de traitement didactique du texte littéraire dans la méthodologie officielle d'espagnol¹.

L'envers de la médaille, c'est que le thème ne m'a pas fourni de limitation *a priori* dans la présentation de ce qui constitue le centre de gravité de cette méthodologie officielle. D'où un texte dont je vous demande de m'excuser par avance du caractère sûrement trop schématique et allusif.

1. Les caractéristiques du traitement didactique du texte littéraire

Pour l'essentiel, ce modèle s'est élaboré, au tout début du XX^e siècle et dans le cadre de la méthodologie directe, à partir de deux composantes, l'une philosophique, l'autre méthodologique.

1.1. La composante philosophique

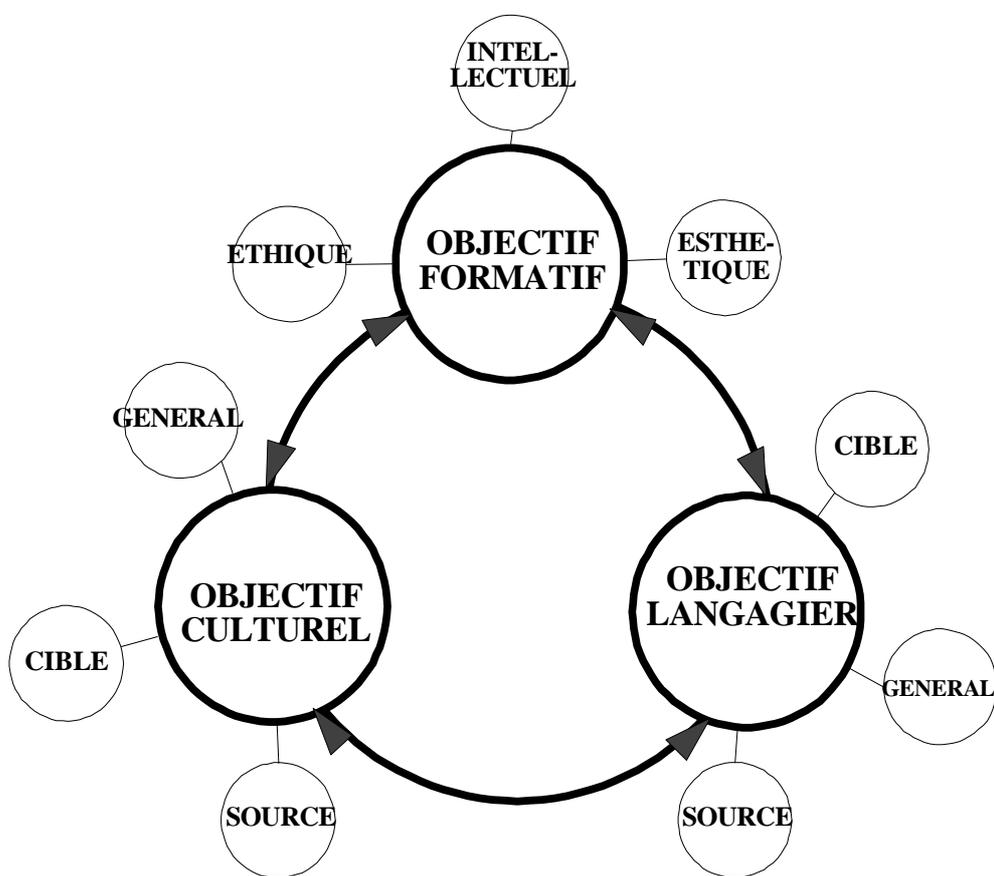
C'est la conception de l'Art en général, et de la Littérature en particulier, que les Français ont héritée du Siècle des Lumières. L'artiste y est le modèle même de l'honnête homme parce qu'il opère la synthèse entre le Beau, le Vrai et le Bien: dans et par ses oeuvres,

¹. On m'a parfois récusé cette expression de « méthodologie officielle », sous prétexte que l'exigence de souplesse et de variété est forte et constante dans le discours de l'inspection d'espagnol. Mais il suffit de relire les textes officiels pour constater que cette exigence et cette variété ne porte que sur la mise en oeuvre d'une méthodologie par ailleurs fort bien définie.

tout à la fois il provoque le plaisir esthétique, défend les valeurs universelles et transmet la vérité la plus profonde sur sa société et sa culture d'appartenance.

Du fait que l'enseignement secondaire français ait été essentiellement créé à l'origine par et pour l'enseignement des Lettres classiques, cette conception humaniste de l'Art a déterminé ses finalités, et l'on y retrouve effectivement jusqu'à nos jours les trois notions de Beau, de Vrai et de Bien sous la forme des trois objectifs éducatifs que sont la formation esthétique, la formation intellectuelle (le développement des capacités d'analyse, de synthèse, etc.) et la formation morale (le développement du sens de l'effort, de l'écoute et du respect de l'autre, etc.). Voir schéma n° 1 ci-dessous.

SCHÉMA N° 1
LES OBJECTIFS FONDAMENTAUX
DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE DES LANGUES



Cette homologie, héritée de l'histoire, entre la conception humaniste de l'Art et les finalités du système éducatif permet d'expliquer un certain nombre de caractéristiques que la didactique de l'espagnol a conservées jusqu'à nos jours.

1.1.1. Le Beau et la formation esthétique

La didactique de l'espagnol en France est marquée par une tendance au « tout littéraire » (supports didactiques exclusivement littéraires) dès les débuts de l'enseignement en

classe de 4^e, et l'un des objectifs des enseignants est d'amener le plus tôt possible leurs élèves à sentir, et si possible à exprimer eux-mêmes, la « littérarité » du texte².

1.1.2. Le Vrai et la formation intellectuelle

Une autre caractéristique majeure de la didactique de l'espagnol en France est l'utilisation des textes littéraires comme documents authentiques de civilisation, l'un des objectifs des enseignants étant par conséquent de donner aux élèves une capacité d'analyse et d'interprétation de ces textes qui leur permette d'en découvrir par eux-mêmes les réalités culturelles de référence.

1.1.3. Le Bien et la formation morale

La didactique de l'espagnol en France laisse aussi apparaître un fort parallélisme entre d'une part la grande densité, dans les manuels, d'auteurs et de textes défendant les valeurs humanistes et dénonçant les atteintes à ces valeurs³, et d'autre part l'insistance mise dans le discours officiel sur la classe d'espagnol comme lieu de formation à la tolérance, à l'écoute et au respect de l'autre.

1.2. La composante didactique

Elle peut elle-même se décrire aux trois niveaux de l'objectif, des méthodes et de l'organisation des activités didactiques.

1.2.1. L'objectif

Il s'agit de l'enseignement / apprentissage simultané de la langue et de la culture.

Dans une conférence pédagogique donnée en 1902 quelques mois après l'imposition officielle de la méthodologie directe, le germaniste Adrien Godart concevait ainsi l'organisation de l'enseignement des langues sur l'ensemble du cursus scolaire (voir schéma n° 2 ci-dessous).

². Dans le même ordre d'idées, on notera aussi comment les moyens audiovisuels ont été, dans la méthodologie officielle d'espagnole, mis au service de cette approche artistique: enregistrements audio d'extraits littéraires, reproductions de tableaux de maîtres, enregistrements magnétoscopés de films d'auteurs.

³. L'Espagne franquiste ainsi que les dictatures et la situation des indiens en Amérique du Sud n'ont pu qu'alimenter, bien entendu, une telle orientation.

SCHEMA N° 2: LA PROGRESSION DES EXERCICES DE LECTURE DIRECTE

PÉRIODES	I (6 ^e -5 ^e)	II (4 ^e -3 ^e)		III (2 ^e -1 ^e)
Objectif prioritaire	Apprentissage prioritaire de la langue étrangère	Apprentissage conjoint de la langue et de la culture étrangères		Apprentissage de la culture étrangère
Types de supports privilégiés	Textes fabriqués	Textes authentiques (littéraires et autres)		
Activité	<i>“ LECTURE REPRISE ”</i> en classe, des apports oraux du professeur	<i>“ LECTURE EXPLIQUÉE ”</i> en classe, sous la direction du professeur	<i>“ LECTURE CURSIVE ”</i> en classe, sous le contrôle du professeur	<i>“ LECTURE SPONTANÉE ”</i> en dehors de la classe

Or l'exercice de lecture expliquée va tendre rapidement à se généraliser à toutes les classes.

- D'abord très vite en aval: contrairement aux espérances de Godart et des autres méthodologues directs, la langue étrangère n'est pas suffisamment acquise à la fin du premier cycle pour que les exercices de lecture puissent, en second cycle, se consacrer uniquement à l'objectif culturel.

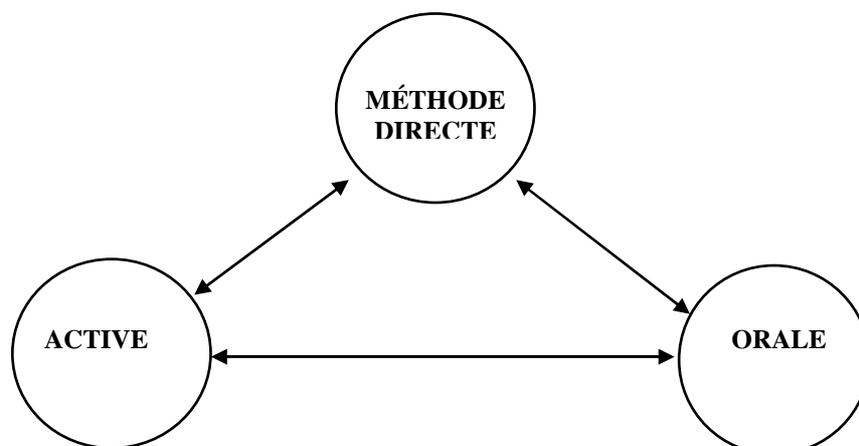
- Puis progressivement en amont à partir des années 20, où l'on assiste à un rééquilibrage en faveur de l'objectif culturel qui va pousser à introduire de plus en plus tôt les textes littéraires comme supports didactiques. Ce processus culmine avec l'imposition du « tout littéraire » comme doctrine officielle pour l'enseignement de l'espagnol dans les années 70⁴.

1.2.2. Les méthodes

Le modèle de l' « explication scolaire de textes » dont a hérité la didactique scolaire de l'espagnol en France s'est élaboré dans les premières années du XX^e siècle sur la base d'une application à la lecture des textes littéraires – dans un double objectif d'enseignement / apprentissage de la langue et de la civilisation – du noyau dur de la méthodologie directe, que l'on peut schématiser ainsi:

⁴. On peut raisonnablement penser que ce qui provoqua le saut dans le « tout littéraire » fut une stratégie de différenciation par rapport à l'anglais et à l'allemand: face à ces langues qui jouaient la carte de la langue de communication en adoptant sans réserve la méthodologie audio-visuelle à objectif exclusivement pratique et à supports fabriqués (les « dialogues de base »), l'espagnol a joué à fond la carte qui lui restait, celle de langue de culture.

SCHÉMA N° 3: LE NOYAU DUR DE LA METHODOLOGIE DIRECTE



L'application de ce noyau dur méthodologique génère un type d'activité dominant que l'on peut décrire de la manière suivante: les questions (méthode interrogative) orales (méthode orale) du professeur amènent les élèves à rechercher et reprendre eux-mêmes (méthode active) dans leurs réponses (méthode interrogative) orales (méthode orale) les contenus linguistiques (objectif d'apprentissage de la langue) et les contenus culturels (objectif d'apprentissage de la culture) du texte.

1.2.3. L'organisation des activités de classe: l'intégration didactique maximale

L'intégration didactique peut se définir comme un mode d'organisation des activités d'enseignement / apprentissage visant à assurer le plus sûrement possible une répétition suffisamment intensive des mêmes formes linguistiques par les élèves au cours d'une séquence déterminée. La « leçon » telle que nous la connaissons de nos jours – appelée aussi actuellement « unité didactique » – correspond précisément à un dispositif d'intégration didactique conçu à partir d'un support unique: dialogue fabriqué dit « de base » dans la méthodologie audio-visuelle, ou texte authentique (principalement littéraire) dans la méthodologie officielle d'espagnol.

1.2.3.1. L'intégration didactique en enseignement / apprentissage de la langue

Dès les années 20, avec la revalorisation de l'objectif culturel et la primauté accordée aux textes littéraires, apparaissent des propositions d'intégration didactique maximale, où toutes les activités d'enseignement / apprentissage de la langue tendent à se faire en situation de lecture expliquée: compréhension orale (au moyen d'une première lecture du texte par le professeur livres fermés), compréhension écrite et expression orale (au cours du commentaire dialogué livres ouverts), travail en grammaire explicite (sur des structures tirées du texte), correction phonétique (au cours de la lecture du texte par les élèves), expression écrite (reprise par écrit d'une question sur le texte, résumé du texte, suite imaginée au récit, etc.). La fonction de ce que l'on appelle le « schéma de classe » est précisément de fournir un modèle de succession chronologique et d'organisation logique de ces différentes activités à partir du support unique.

C'est une telle intégration didactique maximale dans l'enseignement / apprentissage de la langue que l'on retrouve actuellement dans la méthodologie officielle d'espagnol: les propositions d'explication du vocabulaire inconnu du texte en situation de commentaire, dans les instructions en vigueur, ainsi que la manière dont l'inspection d'espagnol a veillé à ce que les exercices de compétence linguistique des épreuves écrites du baccalauréat se rapportent toujours étroitement au texte, constituent deux bonnes illustrations de cette tendance lourde.

1.2.3.2. L'intégration didactique en enseignement / apprentissage de la culture

Dans le cas de la méthodologie officielle de l'espagnol en France, on peut tout aussi bien parler, me semble-t-il, d'intégration didactique maximale en enseignement / apprentissage de la culture. Parallèlement aux habiletés linguistiques (compréhensions et productions écrites et orales), je propose en effet de définir des « compétences culturelles » mises en jeu dans la découverte de toute culture étrangères: ce sont les capacités à **réagir**, à **s'informer** et à **comprendre**. L'ordre donné ici n'est pas quelconque, et correspond chronologiquement à ce qui se passe (ou devrait se passer) lors de tout contact avec des réalités culturelles inconnues:

- On commence par réagir immédiatement et subjectivement. Les aspects négatifs de cette phase ont été bien soulignés depuis quelque temps en didactique (cf. les travaux, en particulier de l'INRP, sur les stéréotypes), mais il ne faudrait pas oublier que ces réactions peuvent être aussi une preuve d'intérêt (on se sent « interpellé »), et sont susceptibles pour cela d'être utilisées en classe comme amorces de motivation.
- On cherche ensuite à dépasser ses premières réactions en s'informant auprès de sources objectives qui prennent les réalités culturelles étrangères comme objet d'étude.
- On peut alors revenir à ces réalités culturelles pour les comprendre, c'est-à-dire pour leur donner sens non plus à partir de son propre système interprétatif, mais de l'intérieur même du système culturel étranger.

Sur ce point aussi de l'enseignement / apprentissage culturel, l'intégration didactique est maximale dans la méthodologie officielle d'espagnol, les mêmes textes étant utilisés simultanément pour inviter les élèves à réagir, s'informer et comprendre. Mais à ma connaissance, et contrairement à ce qui se passe pour l'enseignement / apprentissage de la langue, nul schéma de classe plus ou moins officiel ne délimite ni n'ordonne la mise en oeuvre de ces différentes habiletés culturelles. L'explication n'est sûrement pas à chercher dans une quelconque primauté accordée à l'enseignement / apprentissage de la langue (elle revient plutôt à l'enseignement / apprentissage de la culture), mais vraisemblablement dans la philosophie humaniste de référence: l'essentiel y étant postulé commun à toute l'humanité, et les spécificités propres à telle ou telle culture de simples épiphénomènes, les élèves seraient capables de comprendre d'emblée un *pícaro* madrilène du Grand Siècle, un mineur asturien du XIX^e siècle ou un indien contemporain de la forêt vierge vénézuélienne.

2. Ambiguïté et ambivalence dans le traitement didactique du texte littéraire

Il est temps maintenant d'analyser les conséquences de ce dispositif de traitement didactique du texte littéraire dans la méthodologie officielle d'espagnol, en réutilisant, comme le veut la règle du jeu, les notions d'ambiguïté et d'ambivalence (dont j'inverserai l'ordre pour

ma part, l'ambiguïté apparaissant plutôt, dans le champ qui m'occupe, comme une conséquence de l'ambivalence).

2.1. Ambivalences dans le traitement didactique du texte littéraire

Je me contenterai de reprendre ici en la complétant l'énumération que je faisais déjà de ces fonctions dans mon résumé d'intervention: le texte fonctionne en classe d'espagnol, à la fois pour l'enseignement / apprentissage de la langue et de la culture, et simultanément:

a. comme **texte déclencheur de parole**: on demande aux élèves de s'exprimer directement en espagnol (langue) en réagissant immédiatement aux contenus du texte (culture);

b. comme **texte d'information**: on demande aux élèves de tirer - implicitement ou explicitement - des informations sur le fonctionnement de telle ou telle structure grammaticale du texte (langue), et d'en retirer des données objectives sur les réalités culturelles hispaniques ou hispano-américaines;

c. comme **texte témoignage**: on demande aux élèves d'interpréter les procédés stylistiques et les idées de l'auteur, ainsi que la langue des personnages et leurs comportements;

d. comme **texte prétexte**: on demande aux élèves de pratiquer l'espagnol oral à l'occasion du commentaire de texte, et de développer à l'intérieur de leur propre culture leurs propres considérations sur le thème⁵.

2.2. Ambiguïtés dans le traitement didactique du texte littéraire

La conséquence de ce complexe d'ambivalences est une série d'ambiguïtés aux niveaux différents du statut du texte littéraire, du traitement didactique de ce texte, et des fonctions de l'enseignant. Dans le cadre restreint de cette intervention orale, je ne peux que présenter un certain nombre d'entre elles très schématiquement et à titre de simple illustration.

2.2.1. Ambiguïtés dans le statut du texte littéraire

Le texte littéraire se retrouve fonctionner en classe d'espagnol avec des statuts différents et qui posent chacun problème:

a. Ce texte est utilisé comme **document linguistique**, c'est-à-dire modèle de langue étrangère. Mais c'est un texte écrit littéraire qui sert de modèle pour une production orale scolaire.

b. Il est utilisé comme **document de civilisation**. Mais d'une part la réalité culturelle qui peut y apparaître est médiatisée au moins par l'auteur, ses propres personnages, sa visée esthétique... et les lecteurs eux-mêmes; d'autre part la mise en rapport du texte littéraire avec la réalité de référence exige en réalité au moins autant de connaissances préalables qu'elle n'en fournit.

⁵. Bien entendu, tous les professeurs ne mobilisent pas toutes ces fonctions pour les deux objectifs d'enseignement (la langue et la culture) pour tous les textes et dans toutes les classes: ce qui est présenté ici est un modèle réunissant toutes les potentialités du dispositif. Sa complexité est telle, cependant, que l'on peut raisonnablement penser que la plupart des exercices de lecture expliquée concrètement réalisés en classe d'espagnol présentent un haut degré d'ambivalence fonctionnelle.

c. Il est utilisé comme **document artistique**. Mais ses deux autres statuts, de modèle linguistique et de texte d'information, ne peuvent qu'occulter sa dimension esthétique aux yeux des élèves: ce risque de banalisation ne peut bien sûr qu'être renforcé dans des séries de manuels de type « tout littéraire ».

2.2.2. Ambiguïtés dans le traitement du texte littéraire

Au niveau du traitement du texte littéraire en classe, il est possible de repérer un certain nombre d'ambiguïtés fortes qui prêtent certainement à conséquences dans les pratiques d'enseignement / apprentissage.

a. La première approche du texte littéraire, qui a été écrit pour être lu, se fait généralement en compréhension orale, la raison principale en étant vraisemblablement d'assurer, à l'intérieur d'un schéma de classe qui se veut complet, une activité de ce type⁶.

b. Le travail en compréhension écrite, tout particulièrement sur ce type de texte, exigerait un entraînement des élèves à une délinéarisation de la lecture: or, sans doute pour des contraintes de guidage du travail oral collectif, c'est au contraire un commentaire de type linéaire qui est généralement mis en oeuvre⁷.

c. La nécessité pour l'enseignant de s'assurer de la compréhension littérale du texte et d'intensifier le travail en langue l'amène à susciter des reprises et reformulations multiples de la lettre du texte (paraphrases). Même si ce travail de paraphrase n'est pas forcément incompatible avec un travail d'analyse et un travail d'interprétation, le passage constant de l'un à l'autre en situation de commentaire linéaire en classe tend à créer chez les élèves une habitude voire une confusion qui se révéleront dommageables lorsque ces élèves seront amenés plus tard (à l'université) à construire leurs propres commentaires de textes.

d. Le même souci d'intensification du travail en langue amène l'enseignant à privilégier des questions ouvertes (à réponses multiples), qui vont être souvent en fait, dans cette situation de commentaire de texte, des questions ambiguës. Une bonne illustration de ce phénomène nous est fournie par la fréquence exceptionnelle de la question «*por qué?*», qui peut être (et qui est) interprétée par les élèves soit comme une demande de réaction personnelle (« opinion »), d'analyse, c'est-à-dire de prise d'information à partir du texte, ou encore d'interprétation, c'est-à-dire de mise en rapport du texte avec le hors-texte,. Là aussi, on peut craindre que ne s'installe en classe une chaîne causale ambivalence / ambiguïté / confusion.

2.2.3. Ambiguïtés dans les fonctions de l'enseignant

Pour l'enseignant dans sa classe, ces ambiguïtés prennent la forme de doubles contraintes. Il se retrouve en effet devant une pluralité de tâches de gestion en temps réel ressenties comme opposées voire contradictoires. Il doit simultanément (et la liste ci-dessous ne se veut pas non plus exhaustive):

⁶. C'est aussi la démarche préconisée par les textes officiels.

⁷. Cf. note 6.

a. Gérer un dispositif didactique d'une très grande complexité⁸ qui place d'emblée l'enseignant en situation de seul pilote possible⁹, tout en sollicitant une démarche active de la part des élèves, voire, comme le voudraient les textes officiels, en développant leur « autonomie ».

b. Gérer le rapport et l'équilibre entre le travail sur les contenus linguistiques et sur les contenus culturels. Il ne suffit pas d'affirmer en théorie l'indissociabilité de la langue et de la culture pour résoudre en pratique les problèmes concrets que posent leur association dans la conduite de la classe.

c. Gérer la complexité des rapports entre le texte littéraire et la culture, qui l'amènent à mettre en oeuvre des démarches opposées: apport par lui-même de données culturelles à propos du travail sur le texte, guidage de recherches de données culturelles à partir du texte¹⁰, demandes de reconnaissance de données culturelles déjà acquises, demandes d'induction sur la base de données culturelles communes à la culture étrangère et la culture des élèves, etc.

d. Gérer un commentaire oral collectif qui soit cohérent tout en laissant aux élèves une certaine autonomie d'intervention et en utilisant leurs interventions dans la poursuite du travail en commun.

CONCLUSION

Tous les problèmes soulevés trop rapidement ici ne sont pas particuliers à la méthodologie officielle d'enseignement de l'espagnol en France, ni même spécifiques à l'utilisation de textes littéraires dans un double objectif d'enseignement linguistique et culturel. Tous ces problèmes ne sont pas non plus solubles en situation d'enseignement scolaire, et l'on peut même penser que certains n'ont pas à être résolus, parce qu'ils sont générateurs de tensions par ailleurs positives.

Il n'est pas possible d'aborder cette problématique dans le cadre de la présente intervention, mais l'analyse faite ici des ambiguïtés et des ambivalences du traitement didactique du texte littéraire permet d'ores et déjà, me semble-t-il, d'affirmer la nécessité d'entreprendre résolument les actions suivantes.

a. Faire « sauter » l'intégration didactique (cf. ci-dessus le point 2.2.3.a. et la note 7), c'est-à-dire concevoir une pluralité d'activités limitées sur objectifs spécifiques à partir de supports spéciaux (authentiques ou non).

b. Intégrer dans la méthodologie d'enseignement de l'espagnol une explicitation devant les élèves et une négociation avec eux au sujet des problèmes internes au dispositif didactique, en concevant par conséquent en classe des activités de type « métaméthodologiques »¹¹.

⁸. Je parle souvent à mes étudiants en didactique de véritable « usine à gaz »...

⁹. La métaphore du « chef d'orchestre », souvent utilisée par les enseignants eux-mêmes, est significative tout autant de leur fonction de responsable unique que de la complexité du dispositif qu'ils ont à gérer.

¹⁰. Cf., à propos de ces deux tâches, le point 2.2.1.b. ci-dessus.

¹¹. J'ai déjà fait pour ma part un certain nombre de propositions en ce sens dans un article publié dans le n° 1/1990 des *Langues Modernes* : « Méthodes d'enseignement, méthodes d'apprentissage et activités métaméthodologiques en classe de langue », n° 1, 1990, pp. 57-70. Voir aussi, pour le

b. Et, bien sûr, expliciter devant les enseignants ces mêmes problèmes. Pour une raison déontologique d'abord et avant tout: pour qu'ils ne les vivent pas comme des effets isolés d'une incompétence personnelle - et je pense particulièrement aux nombreux enseignants débutants-. Pour une raison formative aussi: pour ne pas ajouter aux ambiguïtés du dispositif les ambiguïtés du discours sur ce dispositif. Pour une raison stratégique enfin, parce que seul le débat collectif pourra faire apparaître des solutions propres à la didactique scolaire de l'espagnol.

Il serait grand temps que nous nous donnions les moyens d'un tel débat.