

UNIVERSITE LYON II

Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation

Sciences de l'éducation

Pourquoi l'École se mêlerait-elle d'enseigner les langues étrangères?

Le cas de l'espagnol dans le secondaire en France

Thèse de Doctorat présentée par

Claude NORMAND

sous la direction de Françoise CLERC

Le 10 décembre 2005

Membres du jury : MME Véronique CASTELLOTTI MME Marie-Sol ORTOLA M. Christian PUREN MME Marie-Christine VAROL MME Françoise CLERC

Table des matières

- Remerciements
- Introduction
- Première partie : QUEL EST CE MODELE METHODOLOGIQUE UNIQUE QUE SE TRANSMETTENT LES PROFESSEURS D'ESPAGNOL ?
- Deuxième partie : VERS UN NOUVEAU PARADIGME

◆ Chapitre 1. Elève de langue, être de langage

- ◇ 1. Urgente nécessité d'un changement de paradigme.
- ◇ 2. Quelle pratique sociale de référence ?

- 2.1. La pratique sociale de référence n'est pas bornée par la langue et / ou la culture.
- 2.2. Pratique sociale de référence / émergence du sujet.
- 2.3. Culture langagière et apprentissage des langues étrangères.
- 2.4. Faut-il asseoir l'apprentissage de langue étrangère sur la culture langagière de l'individu ?

◇ 3. Un rapport au langage à construire.

- 3.1. L'apprentissage de langue étrangère, l'outil idoine pour secondariser l'objet langue.
- 3.2. La réflexion métalinguistique pour secondariser la langue.
- 3.3. De la conscience de l'objet langue à la conscience langagière.
- 3.4. L'outil idoine de secondarisation des comportements langagiers.
- 3.5. L'apprentissage de langue étrangère, l'outil idoine pour secondariser les valeurs de référence.

◇ 4. Accéder aux valeurs de l'autre par l'apprentissage de sa langue.

- 4.1. Vers une compétence culturelle étrangère par les pratiques langagières.
- 4.2. Eduquer par les langues cultures.
- 4.3. Savoir être.

◇ 5. La classe de langue pour que l'élève devienne un acteur social.

◆ Chapitre 2. La controverse

◇ Preamble

- ◇ 1. Où notre auteur rencontre un sien collègue...
- ◇ 2. Où notre auteur se plie aux exigences de son interlocuteur...
- ◇ 3. Nos deux compères sont d'accord pour considérer...
- ◇ 4. Où l'interlocuteur découvre avec effroi...
- ◇ 5. Où notre auteur va être mis en demeure de s'expliquer...
- ◇ 6. Sans quitter la sphère de l'acquisition de la compétence linguistique...
- ◇ 7. Où fait irruption dans le débat un professeur du secondaire...
- ◇ 8. L'auteur, tout marri, s'adresse à son premier interlocuteur...
- ◇ 9. Où la conversation verse sur l'apprentissage lexico-sémantique...
- ◇ 10. Où l'interlocuteur pense avoir trouvé la faille...
- ◇ 11. Où notre auteur tente de différer encore un peu la franche explication...
- ◇ 12. Où notre auteur va devoir apporter une réponse globale...
- ◇ 13. Où notre auteur va tenter, au risque d'une rupture, de clarifier...
- ◇ 14. L'interlocuteur est au bord de la crise de nerfs...
- ◇ 15. L'interlocuteur appelle à la rescousse un sien ami averti de ces choses...
- ◇ 16. Où notre auteur propose de refonder une cohérence...
- ◇ 17. Où le premier interlocuteur, exaspéré, exige (et obtient) des preuves tangibles...
- ◇ 18. Où nos compères en viennent à examiner un apprentissage...
- ◇ 19. Où il est question d'aider à apprendre...
- ◇ 20. Où l'auteur s'amuse de voir son interlocuteur...
- ◇ 21. Où l'on s'explique...
- ◇ 22. Où l'auteur expose...
- ◇ 23. Où le spécialiste de l'écologie du développement humain reprend la parole...
- ◇ 24. Où le premier interlocuteur resurgit...

◆ Chapitre 3. La formation des enseignants d'espagnol et des autres

◇ 1. Former les professeurs d'espagnol.

- 1.1. Théorie(s) de référence ?
- 1.2. Révolution épistémologique.

◇ 2. Vers quelle didactique orienter la formation ?

- 2.1. Le cours de langue étrangère pour apprendre quoi ?
 - 2.1.1. Première clarification : la question de la compétence.
 - 2.1.2. Deuxième clarification : communication publique / communication privée.
- 2.2. Une didactique de l'oral orientée vers l'agir social qui rend à l'École son statut d'espace d'étude.
- 2.3. Une didactique créative. Vous avez dit « activités » ?

· 2.4. Quels savoirs de référence ?

- 2.4.1. La linguistique.
- 2.4.2. La psychologie cognitive.
- 2.4.3. Les neurosciences.
- 2.4.4. La sociologie du langage.

◇ 3. Le professeur de langue, au cœur des enjeux socioéducatifs.

- 3.1. Le professeur de langue, co-responsable de l'accès à l'autonomie langagière des élèves.
- 3.2. Dans la classe de langue étrangère, le professeur est un expert en altérité.
- 3.3. Le professeur de langue tient la porte ouverte.

◇ 4. Se construire des compétences de professeur de langue étrangère.

- 4.1. Quelles compétences ?
- 4.2. Les priorités de la formation initiale.
- 4.3. Vers la professionnalisation par la formation continue.

• Conclusion

• REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ◆ Ouvrages et articles
- ◆ Manuels scolaires et guides pédagogiques
- ◆ Instructions Officielles et textes émanant de l'Inspection

• INDEX DES AUTEURS CITES

• INDEX THEMATIQUE

- ◆ A
- ◆ B
- ◆ C
- ◆ D
- ◆ E
- ◆ F
- ◆ H
- ◆ I
- ◆ L
- ◆ M
- ◆ N
- ◆ P
- ◆ R
- ◆ S
- ◆ T
- ◆ V
- ◆ Z

• ANNEXES

- ◆ Annexe I. RAPPORT D'INSPECTION N°1.
- ◆ Annexe II. RAPPORT D'INSPECTION N° 2.

- ◆ Annexe III. RAPPORT D'INSPECTION N° 3.
- ◆ Annexe IV. RAPPORT D'INSPECTION N° 4.
- ◆ Annexe V. RAPPORT D'INSPECTION N° 5.
- ◆ Annexe VI. RAPPORT D'INSPECTION N° 6.
- ◆ Annexe VII. RAPPORT D'INSPECTION N° 7.
- ◆ Annexe VIII. RAPPORT D'INSPECTION N° 8.
- ◆ Annexe IX. RAPPORT D'INSPECTION N° 9.
- ◆ Annexe X. RAPPORT D'INSPECTION N° 10.
- ◆ Annexe XI. RAPPORT D'INSPECTION N° 11.
- ◆ Annexe XII. RAPPORT D'INSPECTION N° 12.
- ◆ Annexe XIII. RAPPORT D'INSPECTION N° 13.
- ◆ Annexe XIV. RAPPORT D'INSPECTION N° 14.
- ◆ Annexe XV. RAPPORT D'INSPECTION N° 15.
- ◆ Annexe XVI. RAPPORT D'INSPECTION N° 16.
- ◆ Annexe XVII. RAPPORT D'INSPECTION N° 17.
- ◆ Annexe XVIII. COURS LYCÉE 1.
- ◆ Annexe XIX. COURS LYCÉE 2.
- ◆ Annexe XX. COURS LYCÉE 2'.
- ◆ Annexe XXI. SCOLARISATION D'ELEVES DU LYCEE PARTENAIRE.
- ◆ Annexe XXII. PROGRAMME DU SEJOUR DES ESPAGNOLS EN MAI 1999.
- ◆ Annexe XXIII. SEJOUR DES FRANÇAIS EN 2003. (1/2)

Remerciements

Je remercie Madame Françoise Clerc qui a fait sortir ce projet des limbes et m'a permis, grâce à son extraordinaire perspicacité, sa grande détermination et son écoute bienveillante, à le porter à son terme.

À mon épouse, Lise, à mes enfants, Julien et Marie, j'exprime toute ma gratitude pour leur affectueuse patience et leur esprit vivifiant et complice.

Je remercie mes parents, toute ma famille, mes amis, pour l'intérêt qu'ils portent à ce travail.

À Corinne, à Stéphanie, à Asunción, à Recaredo et à tous ceux qui, comme eux, espagnols et français, ont tant travaillé et débattu avec moi, je veux dire ma reconnaissance pour leur confiance et leur désormais indéfectible amitié.

Que soient ici remerciés tous les personnels d'enseignement et d'éducation et tous les étudiants et élèves espagnols et français qui peuplent ce texte et ont permis cette recherche.

Je remercie enfin, pour avoir accepté d'examiner mon travail, les membres du jury de cette Thèse de Doctorat.

Tous ceux qui prennent la mer ont besoin d'un port...

M. Abdallah-Pretceille & L. Porcher.

Caminante, son tus huellas
 el camino y nada más ;
 Caminante, no hay camino,
 se hace camino al andar.
 Al andar se hace el camino,
 y al volver la vista atrás
 se ve la senda que nunca
 se ha de volver a pisar.

Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.

A. Machado

Introduction

L'enseignement des langues étrangères dans le secondaire français est questionné de toutes parts. Il fait l'objet d'études variées, les unes sont monographiques, les autres sont comparatives et observent le système français dans ses différences et ses ressemblances avec les autres systèmes européens mais toutes pointent des dysfonctionnements ou au moins une inefficacité pragmatique dont le constat provoque ou devrait provoquer une véritable crise identitaire de cet enseignement scolaire. Si la crise n'est pas plus vive c'est peut-être qu'après tout, bien qu'il n'ait jamais fait, davantage qu'aujourd'hui, preuve d'efficacité pragmatique, l'enseignement des langues a cependant survécu et s'est même développé. C'est qu'il avait une raison d'exister propre au système scolaire qui justifiait que l'on y consacraît du temps et des efforts et qu'on en fit une évaluation à usage interne essentiellement fondée sur des savoirs savants et des savoir-faire scolaires. Mais les profonds changements qui se sont opérés dans nos sociétés européennes dans les dernières décennies devraient avoir fortement bousculé les pratiques d'enseignement des langues étrangères dans la mesure où leur usage tend à devenir une nécessité ou au moins une commodité quotidienne. Ce qui était exceptionnel comme le franchissement d'une frontière est devenu banal, les déplacements des personnes pour des raisons diverses (professionnelles, touristiques, personnelles) entraînent des rencontres langagières avec l'étranger qui peuvent survenir à tout instant, le vertigineux développement des infrastructures et des modes de déplacement ont raccourci considérablement les distances et rapetissé la géographie européenne, la transformant du point de vue linguistique en un patchwork extraordinaire par la variété de ses couleurs. Que l'on songe que celui qui quitterait la Patagonie chilienne par la Panaméricaine pour rejoindre la Transaméricaine jusqu'à la frontière étasunienne, voire au-delà, resterait pendant plus de 12 000 Km dans l'ère d'une seule variété linguistique, l'espagnol. Que l'on trace une ligne à peu près droite de 3000 Km en Europe occidentale, dans quelque sens que ce soit, et on aura traversé au moins cinq zones linguistiques différentes. Et quiconque se verrait privé de déplacement échappera difficilement à la fréquentation de personnes parlant une autre langue que la sienne car il sera happé par le brassage virtuel des populations qu'entraîne le développement exponentiel des technologies de la communication : téléphone, télévision satellite, Internet...

Cette explosion s'est produite aux portes des collèges et des lycées de France et ses effets ne cessent de connaître des développements nouveaux mais dans les collèges et les lycées les positions sont établies. Le « marché scolaire des langues étrangères » semble obéir à des lois internes propres qui entraînent, au grand dam des décideurs eux-mêmes qui appellent à la diversification, un resserrement de l'offre linguistique. Le rapport d'information du Sénat fait au nom de la commission des Affaires culturelles sur l'enseignement des langues étrangères en France par J. Legendre en novembre 2003^{Note 1}, évoque le « *tropisme vers le choix "anglais LV1 – espagnol LV2"* » et précise :

« La volonté affichée de diversifier les langues enseignées a conduit dans le second degré à de bien piètres résultats : dans les faits, l'hégémonie de l'anglais et de l'espagnol se renforce, et la part laissée aux autres langues reste négligeable : de dominant, l'anglais est en passe de devenir hégémonique : 97 % des élèves l'étudient en LV1 ou LV2 ; le poids de l'anglais est particulièrement écrasant en LV1 : il concerne plus de 90 % des collégiens, et près de 89 % des élèves des lycées d'enseignement général ; l'espagnol consolide d'année en année sa position de LV2 majoritaire : 62 % des lycéens des filières générales et technologiques optent en faveur de l'espagnol, et près de 70 % des collégiens, ce qui laisse présager un renforcement de la tendance dans les années à venir. »

Rien ne changerait donc fondamentalement dans le paysage scolaire de l'enseignement des langues étrangères

et les situations acquises se consolideraient. L'espace que prend l'espagnol dans ce paysage, et qui peut paraître à bien des égards disproportionné, interroge le chercheur et confère une grande responsabilité aux acteurs de cet enseignement qui sont amenés dans cette période critique à faire des choix didactiques et éducatifs décisifs.

La position acquise par l'espagnol n'est pas le fruit du hasard mais bien plutôt le résultat d'un faisceau de facteurs différents et complémentaires où l'on trouve tout aussi bien l'allongement de la scolarité et l'obligation d'étudier une LV2 que des données d'ordre socioéconomique voire politique. Les analystes au nombre desquels se trouve l'auteur du rapport cité plus haut voient dans le couple « anglais – espagnol » une certaine distribution des rôles, du moins dans les représentations des usagers de l'École : au premier l'économie, au deuxième la culture ; au premier la communication internationale, au deuxième les loisirs ; au premier l'utile, au deuxième l'agréable. Cette approche simplificatrice, voire caricaturale, n'est pas découragée par un système scolaire qui repose sur une logique de rivalité. L'assimilation de chacune des langues à une discipline différente et homogène dans un contexte scolaire extrêmement sectorisé, conduit chacun à cultiver sa différence et a fini par produire une vraie culture de la discipline scolaire « espagnol ».

Ce travail de recherche se donne comme premier objectif d'explorer cette culture scolaire de l'enseignement de l'espagnol dans le second degré en France. Cette exploration prendra la forme d'une modélisation du cours traditionnel d'espagnol. Ce faisant, nous accéderons aux présupposés théoriques en matière d'enseignement comme d'apprentissage qui informent le traitement qui y est fait des enjeux instructionnels et éducatifs. On les examinera au regard des défis que lance à l'École en matière d'apprentissage de langues étrangères la situation européenne que nous avons évoquée plus haut en intégrant dans notre analyse la demande institutionnelle et les contraintes de la classe.

Si, dans ce contexte nouveau, l'École a encore vocation à faire apprendre, par des individus contraints par l'obligation scolaire, l'espagnol et au-delà, d'autres langues étrangères, à quel *aggiornamento* lui faut-il procéder ? Est-elle la mieux placée, elle qui cultive un langage scolaire, pour faire acquérir un savoir-faire social, voire pour préparer l'apprenant à un « agir social » dans un contexte exolingue ? Et de quels moyens dispose-t-elle pour ce faire ? Ces questions seront examinées, dans une seconde partie, à travers une étude de cas. Les temps exigent de refonder l'enseignement - apprentissage des langues étrangères dans l'institution scolaire. Au risque d'en être dessaisie, l'institution scolaire ne doit-elle pas reconnaître paradoxalement qu'elle n'est pas le lieu de l'acquisition et qu'il lui revient d'établir des synergies avec l'extérieur et de redéfinir les rapports que cet apprentissage entretient ou devrait entretenir avec les autres ?

Première partie : QUEL EST CE MODELE METHODOLOGIQUE UNIQUE QUE SE TRANSMETTENT LES PROFESSEURS D'ESPAGNOL ?

1. C.A.O.C. ou C.M.D.D. ?

Notre propos est de tenter de dessiner les contours du cours canonique d'espagnol dans le secondaire en France et d'en approcher une modélisation. Les options qui s'offrent à nous sont multiples. Il y a vingt ans, C. Puren signait une thèse sur l'enseignement des langues en France et une étude comparée de la situation décrite et analysée avec l'actuelle serait d'un grand intérêt.

L'analyse menée par le même auteur dans son *Histoire des méthodologies*^{Note2}, en 1988 montre que les Instructions Officielles parues au cours de la première moitié du XX^e siècle ont donné naissance à un modèle de cours d'espagnol qui a peu évolué depuis et que C. Puren appelle le Cours Actif à Orientation Culturelle^{Note3}, dont la caractéristique essentielle est qu'il organise toutes les activités autour du texte littéraire.

Cours Actif à Orientation Culturelle ou Cours Magistral Dialogué à partir de Document^{Note4}. (le document étant prioritairement un texte littéraire) ?

La réponse à la question est de nature à clarifier la perspective dans laquelle nous voulons nous situer car les deux appellations ne sont pas exactement superposables même si elles tendent à désigner la même réalité.

Les mots retenus par C. Puren disent assez la filiation historique de cette pratique d'enseignement des langues, ses liens avec la méthode que les didacticiens des langues appellent « active » qui s'est substituée définitivement à la méthode directe en 1925. Ils suggèrent que l'apprenant acquiert la langue étrangère par l'activité de cours prioritairement en langue étrangère, consacrant l'homologie fins / moyens. Enfin le caractère culturel du propos est donné comme préalable.

Parce qu'il comporte en lui-même un paradoxe puissant, parce qu'il annonce d'emblée une relation d'enseignement - apprentissage triangulaire où le savoir à apprendre / enseigner est annoncé comme en dépôt dans le document, parce qu'il peut ne pas être cantonné au seul domaine de l'enseignement - apprentissage des langues, nous retiendrons le terme de C.M.D.D., Cours Magistral Dialogué à partir de Document.

1.1. C.M.D.D. : un paradoxe affiché.

Le cours magistral est le cours que dispense le maître à qui la société reconnaît un magistère, un pouvoir au moins sur le plan intellectuel. La relation qu'annonce le terme est clairement dissymétrique : l'exercice de la parole a un sujet, le maître, et un objet, le disciple. Le mouvement est en sens unique, ce que confirme l'usage traditionnel en milieu universitaire de l'expression « Cours Magistral » qui s'inscrit dans une perspective clairement transmissive du savoir. L'adjectivation ne mettrait pas en péril la notion si l'on donnait à *dialogue* son sens classique de *discussion*, d'entretien philosophique à la manière des dialogues de Platon –le maître pourrait tout à loisir faire un cours dialectique – mais *dialogué* renvoie ici au sens commun de *dialogue* : entretien entre deux ou plusieurs personnes. La contradiction entre les deux notions est en quelque sorte réduite ou surmontée par l'emploi du participe passé qui rend au maître la primauté de l'action, charge à l'apprenant de « discuter » le cours ou de donner la réplique. Enfin le dernier terme du triptyque, *document*, situe l'action, la relie à l'objet qui se présente ainsi comme le champ où se situe le savoir à acquérir et à transmettre. Ce schéma est bien incapable de rendre compte de toutes les interactions qui se jouent à l'intérieur de la classe d'espagnol et entre la classe d'espagnol et l'ensemble du système scolaire mais elle permet d'interroger d'abord le noyau dur pour ensuite, par cercles concentriques, en étudier les présupposés théoriques et les conséquences sur chacun des acteurs concernés.

Nous retiendrons le terme car il permet d'interroger les fonctions dans la relation didactique : fonction du maître, fonction de l'apprenant, fonction du support.

Quel que soit le nom qu'on lui donne, force est de constater « l'exceptionnelle longévité de ce modèle unique de l'enseignement de l'espagnol » selon les termes de Pascal Lenoir^{Note5}, qui propose un certain nombre d'hypothèses pour l'expliquer. Il nous semble que l'examen des contextes permettra de compléter.

1.2. Quand la tradition tient lieu de référent théorique.

Ce qui caractérise la tradition, qu'elle renvoie à une doctrine, à une pratique religieuse ou morale, c'est qu'elle est transmise d'abord oralement de génération en génération, qu'elle est pratiquée avant d'être questionnée si d'aventure elle venait à l'être ; la tradition relève de l'expérience et non de la raison. L'univers scolaire, réputé rationnel, semble appuyer nombre de ses principes davantage sur la tradition que sur l'analyse raisonnée des données objectives. Singulièrement, la pratique de l'enseignement de l'espagnol semble justifiée prioritairement par la tradition au point même que l'on trouvera dans les Instructions Officielles des tournures d'autojustification qui méritent que l'on s'y arrête un instant. Les programmes en vigueur à partir de 1992 en

seconde, première et terminale, reprenaient pour l'essentiel les textes de 1987 mais se présentaient comme la nécessaire adaptation eu égard aux transformations qu'avaient connues le système scolaire et la société. Au long des quatre pages d'instructions propres à l'espagnol on relève les phrases suivantes Note6 :

« La réflexion grammaticale – **c'est l'évidence** – n'est jamais un but en soi. » Note7.

« **Est-il besoin de mentionner** l'utilité pratique de la connaissance de la langue écrite pour certaines professions que les élèves pourraient exercer après leurs études secondaires ? » Note8.

« En ce qui concerne la formation au lycée, les mérites du travail écrit sont **évidents**. » Note9.

« **Il va de soi** que d'autres procédures sont possibles et souhaitables. » Note10.

« **On conçoit** cependant que dans le domaine de l'enseignement d'une langue et d'une civilisation étrangère, il serait imprudent de livrer les élèves entièrement à eux-mêmes. » Note11.

« **Est-il besoin de rappeler** que l'authentique autonomie passe par l'acceptation librement consentie de l'effort et de l'évaluation. » Note12.

La formulation retenue établit entre le scripteur (institutionnel) et le lecteur potentiel (le professeur d'espagnol du second cycle) une relation singulière. Si les idées émises ne requièrent pas d'explication c'est qu'elles sont réputées être partagées par l'un et l'autre, c'est qu'elles font partie de cette « culture commune » dont on aurait claire conscience mais qui n'est écrite nulle part. La « réflexion grammaticale » qu'évoque la première citation n'est peut-être pas dépourvue d'intérêt pour elle-même si elle fait accéder l'élève à la métalangue qui le met en surplomb par rapport au savoir. Justifier le travail de la langue écrite en classe par son utilité dans un hypothétique futur professionnel donne, au détour d'un paragraphe, à l'apprentissage scolaire de l'espagnol, une finalité qui est loin de transparaître par ailleurs et qui pose crûment la question de la nature du travail écrit fourni en classe. Et si ses mérites sont « évidents » comme le prétend la deuxième citation, le lecteur n'est plus certain de savoir en quoi.

Ce discours de l'évidence inclut lecteur et scripteur dans le même espace, il s'affiche comme un discours de connivence, mais quel effet cela produit-il sur le lecteur pour qui ces évidences n'en sont pas ? Le statut de l'instance qui les émet lui laisse assez peu le loisir de les questionner. On peut faire l'hypothèse que l'on a là l'un des canaux de transmission de la tradition didactique de l'espagnol relayée par le corps d'inspection traditionnellement investi de cette mission dans le système scolaire français. C'est la raison pour laquelle, au moment de tenter une modélisation du C.M.D.D. en espagnol tel que la tradition nous l'a légué, nous ferons appel aux Instructions Officielles, aux « documents d'accompagnement » émanant de l'Inspection Générale et qui ont pour but d'expliciter les textes, à des rapports d'inspection, à un ouvrage qui s'annonce comme le dépositaire de la tradition didactique de l'espagnol Note13, à des manuels scolaires et enfin à des scripts de cours.

1.3. La médiation d'un document pour apprendre l'espagnol, un dogme à interroger.

Pour analyser plus tard les rôles des acteurs du cours d'espagnol, il nous paraît légitime de nous interroger sur la présence indiscutée du document médiateur. Si son existence semble s'imposer comme une évidence aujourd'hui, tel n'a pas toujours été le cas. Pour en comprendre les enjeux et les effets induits, nous tenterons un examen historique de cette question. Cette incursion dans l'histoire de l'enseignement des langues en France s'appuie essentiellement sur les travaux de C. Puren. Si nous sommes amenés quelquefois à interroger

l'une ou l'autre de ses interprétations, à redéfinir pour nous-même certaines de ses catégorisations, nous retenons comme cadre le panorama qu'il propose des évolutions de l'enseignement des langues vivantes au long du XX^e siècle. C. Puren voit s'y succéder quatre méthodologies différentes : la Méthodologie Traditionnelle à laquelle on tente de substituer, dès la première année du siècle, la Méthodologie Directe. Jamais véritablement mise en œuvre, elle cèdera la place la Méthodologie Active suivie dans les années 60 par la Méthodologie Audiovisuelle. La méthodologie s'entend donc chez C. Puren comme un...

« ...ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement apprentissage induites ». Note14.

Telle que l'entend l'auteur, la méthodologie se caractérise donc par les choix théoriques, didactiques, pédagogiques, culturels, sociaux, en un mot idéologiques, qu'elle fait et qui se traduiront dans la réalité de la classe par des options concrètes en termes de méthodes. La méthode est donc, pour lui, un « ...ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés. » Note15.

Ainsi se demander pourquoi le document médiateur, et singulièrement le texte, s'impose dans l'enseignement de l'espagnol, c'est demander à l'historien de dévoiler les options idéologiques qui présidèrent aux inflexions qui ont marqué le XX^e siècle.

1.4. Quelles interprétations l'histoire fournit-elle ?

Puisque les périodes de choix radicaux sont plus lisibles que les périodes de compromis, nous nous sommes mis en quête d'un temps de rupture qui pût nous livrer quelques clefs de compréhension. C. Puren situe ce point névralgique en 1901 - 1902 lorsque la « Méthodologie Directe » est imposée de façon brutale :

« Historiquement, les instructions de 1901 et 1902 prolongent celle de 1890, mais d'une part ce prolongement aboutit à une rupture radicale avec la Méthode Traditionnelle – suppression de l'enseignement a priori de la grammaire et des traductions d'application –, et d'autre part, en raison de leur définition précise et détaillée des objectifs, des consignes méthodologiques et des contenus de premier cycle, elles veulent obliger pour la première fois tous les professeurs à l'application d'une méthodologie unique. La “ Réforme de 1902 ”, suivant une expression répandue à l'époque, fut effectivement “ imposée brutalement ” (...) et ressentie par la majorité des professeurs comme un véritable coup d'état pédagogique. » Note16.

L'état de l'enseignement du latin est en quelque sorte utilisé comme repoussoir, comme modèle en creux avec sa méthode grammaire / traduction débouchant sur une composition écrite littéraire totalement rhétorique. L'enseignement du latin véhiculaire au Moyen Age s'est vu petit à petit attribuer une finalité de formation esthétique et morale pour aboutir à la fin du XIX^e à une perte totale de sens. La Méthodologie Directe, comme son nom l'indique, fortement inspirée de la méthode naturelle, interdit tout recours à la langue première alors que, sous l'influence de l'enseignement du latin et du grec, l'enseignement des langues était en fait un enseignement des humanités d'au-delà des frontières et donc le plus souvent, en français. Le texte était l'objet essentiel du cours de langue et devait participer à la formation intellectuelle, morale et culturelle de l'étudiant. A cet objectif formatif et culturel, la « réforme de 1902 » substitue un objectif pratique : il s'agit de développer chez l'élève une compétence d'action. Cette rupture totale de perspective s'inscrit évidemment dans un contexte socio-économique dont l'analyse éclaire considérablement les enjeux. C. Puren Note17. y voit trois catégories de raisons :

- des raisons idéologiques. Il s'agit de former le citoyen de la République démocratique.
- des raisons économiques. Il s'agit de former un agent économique de l'Etat.

- des raisons militaires. Il s'agit de former un patriote prêt à la revanche contre l'Allemagne.

Il est d'ailleurs symptomatique que l'enseignement de langue vivante ait été, d'abord, rendu obligatoire à cette période dans les filières scientifiques et pratiques. Ce faisant, on l'arrachait sans ménagement à ce qui pouvait paraître à certains comme son « monde naturel », celui des humanités. Comme le souligne A. Prost^{Note18}, le camp des langues est incertain dans la dichotomie historique enseignement long des humanités / enseignement court des sciences.

Toutes les autres ruptures naissent de celle-ci : puisque l'objectif est pratique, l'essentiel de l'activité de classe sera la conversation exolingue exclusivement. L'homologie des fins et des moyens est consacrée comme l'une des réalités incontournables du cours de langue vivante étrangère (LVE). On apprend à parler en parlant avec le maître :

«Le livre n'est qu'un aide-mémoire pour l'élève ; il ne saurait prétendre à remplacer la parole vivante du maître qui est l'âme de l'enseignement ». ^{Note19}.

Le livre devra même rester fermé pendant la classe, au moins lors des deux premières années d'études (sixième et cinquième) selon les Instructions Officielles de 1908. Le texte n'est donc pas le fédérateur des activités de classe. Les professeurs sont même invités à apporter en classe toutes sortes d'objets en fonction de l'objectif d'enseignement - apprentissage, au moins lors des deux premières années.

C'est que le matériel d'apprentissage est organisé d'abord en fonction d'une gradation cohérente des contenus lexicaux et des contenus grammaticaux.

On mesure les exigences et la complexité de la tâche du maître qui organise le matériel, qui crée ce que l'on appellerait aujourd'hui des situations d'apprentissage, qui est garant de la production orale de tous les élèves (on dirait aujourd'hui la participation) et dont l'expression en LVE est modélisante.

La conversation est donc alimentée par les réactions des élèves aux sollicitations du maître, sous forme le plus souvent de questions, à propos ou non d'un objet. Les productions orales sont recueillies, organisées sous forme de texte en fin de séance.

S'il n'a jamais fonctionné de façon satisfaisante et générale, le cours de langue préconisé par la Méthodologie Directe, va, selon C. Puren, constituer un point d'ancrage fort. Tout ce qui se fera jusqu'à l'arrivée de la Méthodologie Audiovisuelle devra en quelque sorte se situer par rapport aux visées des années 1901-1908. Or, puisque l'enseignement de l'espagnol n'a pas pris le train de la Méthodologie Audiovisuelle, il est donc encore aujourd'hui dans la droite filiation de la Méthodologie Directe et des aménagements plus ou moins radicaux qu'elle a subis.

Les aménagements qu'évoque C. Puren sont une espèce de compromis entre la Méthodologie Directe et ce qui l'a précédée, c'est-à-dire, la Méthodologie Traditionnelle, c'est ce compromis en perpétuelle mutation en fonction des aléas de la vie nationale, des tensions dans l'institution scolaire que C. Puren appelle la « Méthodologie Active » parce qu'il y voit une position dominante, parmi les méthodes mises en œuvre de ce qu'il nomme « la méthode active »^{Note20}. Les résistances des enseignants principalement, mais aussi les difficultés de mise en œuvre pratique de la réforme ont eu raison d'un certain nombre de points essentiels : le recours systématique à la LVE, la diversification des activités en fonction des phases de l'enseignement et des contenus (enseignement phonétique, lexical, compréhension orale, compréhension écrite, enseignement de la littérature et de la civilisation).

En faisant de la « lecture expliquée » l'activité centrale du cours de langue vivante, les instructions de la première moitié du XX^e siècle consacrent le texte comme document médiateur idéal pour réaliser, selon les termes de C. Puren « l'intégration didactique parce qu'il permettait d'organiser autour de lui l'ensemble des

différentes activités d'enseignement »Note21. A la fin de ce même chapitre l'auteur nous présente le schéma de classe pour la lecture expliquée que propose en 1903 A. Godart. Nous reprenons l'essentiel du schéma de A. Godart présenté et commenté par C. PurenNote22 :

Phase n° 1 : Préparation mécanique du texte

- 1 Explication préalable des mots inconnus. (A. Godart ne la recommande pas mais constate que beaucoup de professeurs l'utilisent)
- 2 Lecture par le professeur. Elle doit être un modèle phonétique et être assez expressive pour faciliter la compréhension des élèves.
- 3 Lecture par les élèves mais A. Godart conseille de ne faire lire qu'après le commentaire, quand la compréhension est assurée.

Phase n° 2 : Interprétation du texte.

- 1 « Synthèse de contenu », qui correspond à un travail en compréhension globale débouchant sur un résumé. Questions simples pour faire dire à l'élève ce dont il s'agit, ce qu'il a pu comprendre et une fois ses idées « débrouillées », « l'amener à exprimer sommairement cette idée d'ensemble et à la condenser en un résumé aussi réduit que possible. »
- 2 « Interprétation » du détail par la « conversation » sur le texte. Au cas où il n'y a pas eu explication préalable des mots inconnus, cette explication se fait au fur et à mesure en utilisant tous les procédés intuitifs, dont prioritairement le contexte.
- 3 Lecture d'ensemble par les élèves, lecture qui se doit d'être intelligente et expressive, et constituer ainsi en elle-même une « interprétation » orale du texte par les élèves.

3 : Conservation du texte.

- 1 « Assimilation du texte ». L'élève doit « fixer dans sa mémoire » le texte expliqué et ce travail se fait à la maison ou en étude. La tâche est définie par les verbes « relire » et « revoir ». Le texte de A. Godart exclut d'« apprendre par cœur », il précise que le but est d'« [assimiler] et les mots et les tournures idiomatiques ».
- 2 « Contrôle ». Le contrôle consiste en une « restauration », c'est-à-dire que, guidés par les questions du maître, les élèves vont reconstituer le texte dans ses détails. Il est précisé que cela est rendu possible par le niveau d'apprentissage, le professeur s'attachera à laisser le maximum d'initiative aux élèves et donc à susciter la prise de parole par des formules synthétiques ou même quelques mots clés.

En aucune façon la Méthodologie Directe ne saurait se résumer à la « lecture expliquée », surtout au début de l'apprentissage mais c'est essentiellement ce qui lui a survécu dans la phase historique que C. Puren nomme de la « méthodologie active » qui perdure jusqu'à la généralisation de la méthodologie audiovisuelle qui s'étend, dans les années 1960, à toutes les langues vivantes sauf à l'espagnol. Le schéma de A. Godart va donc s'imposer comme le schéma de base du traitement des textes et (nous le verrons plus loin), au prix de quelques aménagements, du traitement d'autres documents supports et traverser tout le XX^e siècle, au moins en espagnol.

1.5. De 1903 à 2003, le schéma de A. Godart dans l'enseignement de l'espagnol.

Nous utiliserons pour en juger, non des manuels en vigueur, non les Instructions elles-mêmes mais les documents publiés par le Centre National de Documentation Pédagogique sous l'autorité de l'Inspection Générale d'espagnol qui ont l'immense mérite d'explicitier les termes généraux et abstraits des Instructions Officielles au point de proposer, pour les illustrer, des exemples de cours. Si les deux textes ne sont pas de même nature – l'un, celui de A. Godart, énonce des principes généraux tandis que l'autre propose des cas

d'espèce –, il est aisé de retrouver dans celui-là les principes qui sous-tendent celui-ci. Précisons qu'il nous importe davantage pour l'instant de faire une étude comparative des deux démarches que d'analyser la tâche qui incombe à l'élève dans chacune d'entre elles.

Prenons l'exemple dans les documents d'accompagnement de 5° et 4° Note23, du cours préconisé pour une classe de cinquième Langue Vivante 1 organisé sur la base du texte intitulé « La primera clase de la maestra », texte tiré du roman de Dolores Medio *Diario de una maestra* Note24.

Texte tel qu'il est présenté dans les documents d'accompagnement.

La primera clase de la maestra.

Cincuenta y seis alumnos la rodean, cincuenta y seis alumnos aguardan sus palabras y ella, seca la garganta, seca la imaginación, no encuentra palabra. Sólo dice « sentaos ».

Y empieza a pasar por entre las mesas. Esto le calma los nervios y le permite observar sin ser observada por las miradas de los alumnos. De pronto, ¡ zas !, 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.

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 elle 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 ?

Traduction proposée par nous-même.

Le premier jour de classe de la maîtresse.

Cinquante six élèves sont autour d'elle, cinquante six élèves attendent qu'elle dise quelque chose mais elle, la gorge sèche, la tête vide, elle ne trouve pas un mot. Elle dit seulement « asseyez-vous ».

Et elle commence à passer entre les tables. Cela lui calme les nerfs et lui permet d'observer sans être observée par le regard des élèves. Tout à coup, pan !, une pierre casse la vitre de la fenêtre et tombe sur la table. Les enfants crient :

- C'est Timothée !

- C'est Timothée !

- Timothée, Timothée !

Timothée, il a dit qu'il allait lancer des pierres contre l'école.

Ils crient tous, s'approchent des fenêtres, ouvrent une porte. Une rafale d'air pur entre par la porte ouverte. Irène respire profondément. La pierre a rompu aussi son indécision. Elle frappe dans ses mains. Les enfants se taisent. Maintenant ni elle ni eux n'ont envie de travailler.

Puisqu'il y a du soleil aujourd'hui, si on allait travailler et jouer au bord de la rivière ? Qu'est-ce que vous en dites ?

Dolores Medio, *Diario de una maestra*.

Si l'on confronte le schéma proposé par A. Godart avec celui que préconisent les documents d'accompagnement, on est saisi par l'extraordinaire proximité des deux textes et par la survivance de ce que A. Godart présentait comme étant les noyaux durs de son schéma : lecture expressive du professeur, compréhension progressive (de l'explicite vers l'implicite), interprétation, restauration.

1.5.1. Le schéma de A. Godart un siècle après : Première phase du cours.

Nous rappelons ici ce que préconisait A. Godart pour la première phase du cours de langue avec texte.

Préparation mécanique du texte

Explication préalable des mots inconnus. (A. Godart ne la recommande pas mais constate que beaucoup de professeurs l'utilisent)

Lecture par le professeur. Elle doit être un modèle phonétique et être assez expressive pour faciliter la compréhension des élèves.

Lecture par les élèves mais A. Godart conseille de ne faire lire qu'après le commentaire, quand la compréhension est assurée.

Les documents d'accompagnement de 1997 retiennent ce qui est la partie centrale des propositions de A. Godart:

« La lecture expressive par le professeur : intonation (notamment sur la répétition de Timoteo : joie, crainte, expectative, etc.), gestes, mimes (le professeur élucide da una palmada en frappant dans ses mains) détermine pour une large part les réactions des élèves. »Note25.

L'un et l'autre textes soulignent l'importance de l'oralisation du passage dans le but d'en faciliter la compréhension et invitent donc le professeur à transformer le code graphique en un code oral le plus riche possible faisant appel à la perception par les sens de l'ouïe et de la vue.

D'ailleurs, lorsque le professeur frappe dans ses mains, on ne sait plus quel sens est le plus sollicité, d'autant que rien ne nous précise si la lecture se fait à livre ouvert ou fermé. A. Godart n'aurait certainement pas désavoué le procédé kinesthésique qui évite à la fois une explication préalable du mot inconnu et le détour par la langue maternelle. On remarquera cependant l'insistance avec laquelle le texte de 1903 préconise une réalisation phonétique exemplaire alors que le texte contemporain ne l'évoque pas. Il ne faut certainement pas voir là d'opposition. La connaissance des contextes d'écriture permet de lever toute ambiguïté : pour le texte ancien, il convient de rappeler que le mot « phonétique » recouvre alors l'ensemble de la phonologie et que d'autre part, la méthodologie en vigueur précédemment avait tellement négligé cet aspect que les professeurs de langues accusaient un sérieux déficit en cette matière ; pour le texte proche de nous, la précision va de soi d'autant que dans la partie des documents d'accompagnement que nous étudions un paragraphe est consacré à la langue du professeur :

« C'est d'abord la langue du professeur que les élèves vont entendre et essayer de comprendre : la qualité de la prononciation et de l'élocution, l'intonation, le débit et le rythme, l'authenticité de son expression vont déterminer pour une large part et la compréhension et l'expression de ses élèves ; elle joue un rôle déterminant dans les exercices de lecture expressive. »Note26.

1.5.2. Le schéma de A. Godart un siècle après : Deuxième phase du cours, première partie.

Selon A. Godart la deuxième phase devait se scinder elle-même en deux parties.

1) « Synthèse de contenu », qui correspond à un travail en compréhension globale débouchant sur un résumé. Questions simples pour faire dire à l'élève ce dont il s'agit, ce qu'il a pu comprendre et une fois ses idées « débrouillées », « l'amener à exprimer sommairement cette idée d'ensemble et à la condenser en un résumé aussi réduit que possible. »

La compréhension globale dont il est question ici ne peut être, de la part de l'élève que le fruit d'une reconnaissance : « faire dire à l'élève ce dont il s'agit » c'est bien exiger de lui de mobiliser ce qu'il sait pour donner du sens à ce qu'il reçoit. Le texte des documents d'accompagnement est plus explicite à cet égard, il précise même que le professeur aura rendu la chose possible par des travaux préalables :

«Les premières réactions sont en général, des constats ... Cette première compréhension est rendue possible par un travail précédent portant sur des situations de classe : elle passe par des mots (...) déjà employés, connus, oubliés par certains, retenus par d'autres, que l'on va réemployer dans un contexte différent de celui où ils ont été découverts. »Note27.

On voit que les deux textes organisent de la même manière le premier contact avec le texte et c'est ce que, pour l'heure, nous retiendrons. Nous aurons l'occasion plus loin, d'examiner les principes pédagogiques et les conceptions de l'apprentissage sur lesquels ils s'appuient.

Mais on remarquera que dans l'un et l'autre cas, l'élève est amené à rendre compte de ce qu'il a compris en le disant. En d'autres termes, ce qui est compris peut, tout naturellement, s'exprimer. Ce raccourci saisissant devra être interrogé : le texte contemporain, comme son prédécesseur, semble négliger que l'activité cognitive n'étant pas de même nature, il est probable que la production de sens sur le texte en LVE ne rende que très partiellement compte du sens perçu. Il nous reviendra de clarifier cela lorsque nous analyserons en quoi consistent les activités qui sont demandées à l'élève dans cette phase du cours. Ce qui ne manquera pas de déboucher sur une autre question tout aussi fondamentale qui est celle de l'activité produite par l'élève qui n'est pas l'auteur de l'interprétation avancée selon qu'il est lui-même parvenu ou non à donner un sens qui ne sera pas verbalisé. A ce stade de la réflexion on ne pourra en négliger la dimension psychologique.

1.5.3. Le schéma de A. Godart un siècle après : Deuxième phase du cours, deuxième partie.

2) « Interprétation » du détail par la « conversation » sur le texte. Au cas où il n'y a pas eu explication préalable des mots inconnus, cette explication se fait au fur et à mesure en utilisant tous les procédés intuitifs, dont prioritairement le contexte.

Lecture d'ensemble par les élèves, lecture qui se doit d'être intelligente et expressive, et constituer ainsi en elle-même une « interprétation » orale du texte par les élèves.

Dans l'esprit du texte initial, la deuxième phase correspond à un degré supérieur de compréhension, donc à une recherche de l'implicite qui enrichira la première perception, la nuancera, voire la contredira et cela, dans une confrontation étroite avec le texte impulsée par le professeur. Si telle est l'activité, le terme de « conversation » qui la désigne surprend le lecteur contemporain pour qui ce mot renvoie à une activité intellectuellement plus légère. Il n'est pas exclu qu'il ait tout de même été employé pour dire aussi ce qu'il ne fallait pas que fût cette activité, à savoir une analyse des procédés rhétoriques mis en œuvre, notion qui eût renvoyé à ce avec quoi on voulait rompre, l'analyse exclusivement formelle des textes latins que la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues vivantes avait reprise à son compte. S'ils s'inscrivent dans la même logique du « parler de », les textes officiels contemporains semblent craindre avant tout que la « conversation » soit dépourvue de contenu. Ainsi peut-on lire dans les documents d'accompagnement de 5^o et 4^o Note28 :

« On ne communique pas si l'on a rien à dire ».

Plus récemment encore, le texte de la réforme de l'enseignement des langues en Seconde, utilise des termes moins ambigus encore :

« ...l'analyse collective et guidée des documents reste un moment essentiel de l'apprentissage ». Note29.

Le terme d' « analyse collective » a, a priori, un rapport de sens ténu avec celui de « conversation » mais ne rejetons pas l'idée que l'un et l'autre tendent à désigner la même réalité car, si le texte de 1903, en choisissant le terme de « conversation », se prémunissait contre la tendance de l'époque à tout transformer en savantes constructions intellectuelles formalistes, celui de 2002 semble se prémunir contre une dérive vers la vacuité des échanges verbaux en L.E. en milieu scolaire. Quand on examine la tâche qui est donnée à l'élève à la fin de la séance de Godart et qui consiste en une lecture interprétative du texte, on comprend que la conversation dont il s'agit est une activité organisée dont le but est la compréhension du texte.

1.5.4. Le schéma de A. Godart un siècle après : Troisième phase du cours.

- 1 « Assimilation du texte ». L'élève doit « fixer dans sa mémoire » le texte expliqué et ce travail se fait à la maison ou en étude. La tâche est définie par les verbes « relire » et « revoir ». Le texte de A. Godart exclut d'« apprendre par cœur », il précise que le but est d'« [assimiler] et les mots et les tournures idiomatiques ».
- 2 « Contrôle ». Le contrôle consiste en une « restauration », c'est-à-dire que, guidés par les questions du maître, les élèves vont reconstituer le texte dans ses détails. Il est précisé que cela est rendu possible par le niveau d'apprentissage, le professeur s'attachera à laisser le maximum d'initiative aux élèves et donc à susciter la prise de parole par des formules synthétiques ou même quelques mots clés.

Le texte d'accompagnement de 1997 assigne à l'élève le même travail de mémorisation finalisé puisqu'il précise qu'il devra

« Savoir présenter à partir de ce travail de mémorisation la situation : son cincuenta y seis alumnos, da su primera clase la maestra... [Il y a cinquante six élèves, la maîtresse fait son premier cours...]

Savoir redire l'embarras momentané de la maîtresse : son muchos alumnos, la rodean cincuenta y seis alumnos... [il y a beaucoup d'élèves, cinquante six élèves l'entourent...]

Savoir retrouver les réactions de l'institutrice : pasa por entre las mesas para observar a los alumnos... » [Elle passe entre les tables pour observer les élèves...]

En un mot, on lui demande, comme dans le texte de A. Godart, de « restaurer » le texte étudié, c'est-à-dire de reformuler le texte en cherchant essentiellement à réemployer les mots et tournures qu'on y avait rencontrés.

Cette rapide analyse comparative du schéma proposé par A. Godart en 1903 et du schéma qui transparaît sous l'exemple de cours proposé par les documents d'accompagnement des Instructions Officielles de 1997 montre que le schéma de classe élaboré il y a un siècle est encore considéré comme le noyau dur du traitement pédagogique des textes en espagnol et peut-être bien au delà des textes avec des aménagements.

1.6. Pourquoi une telle longévité ?

Bien qu'elle ne soit pas centrale dans cette recherche davantage synchronique que diachronique, une tentative d'interprétation de cette longévité peut contribuer à analyser par la suite avec plus d'acuité les orientations retenues dans le détail des préconisations officielles en espagnol et leurs répercussions sur l'apprentissage, sur la chose apprise et sur celui qui apprend.

Certes cette longévité ne s'observe pas qu'en espagnol puisque le passage, cité plus haut, du texte des nouveaux programmes de Seconde de août 2002 s'applique à toutes les langues mais selon que ces langues auront ou non, depuis les années 60, vécu l'expérience audiovisuelle, la consigne de maintenir une « analyse collective et guidée des documents » ne peut avoir la même résonance. En fait s'interroger sur la longévité du schéma d'A. Godart en espagnol dès le début de l'apprentissage revient à tenter d'expliquer le refus de l'Inspection Générale d'espagnol de s'engager dans la méthodologie audiovisuelle, d'expliquer ce que Pascal Lenoir appelle l'« ellipse méthodologique » [Note30](#).

La Méthodologie Audiovisuelle qui va se généraliser en France dans les années 60 et 70 est le prolongement de la Méthode Audio-Orale née aux Etats Unis avec la seconde guerre mondiale, quand ce pays prend conscience que son efficacité sur les plans économique, politique et militaire passe pour ses ressortissants par la maîtrise des langues des pays qui comptent en ces domaines. La Méthodologie Audio-Orale sert donc un

objectif pratique et répond à une demande sociale forte. La théorie linguistique de référence qui se constitue à partir du structuralisme est de type « distributionnel » (Bloomfield), une description de la langue va permettre d'organiser le matériau linguistique pour une appropriation. Par ailleurs une théorie comportementale fondée sur le behaviorisme fournit le schéma mental de cette appropriation : stimulus / réponse / renforcement. Les conditions sont réunies pour créer un apprentissage des langues standardisé visant l'efficacité. Si cette méthodologie montre rapidement ses limites, les travaux qui y avaient conduit seront, selon P. Martinez^{Note31}, le terreau fécond sur lequel se développera la méthodologie Audiovisuelle.

C'est peu de dire qu'en France, dans les années 50, l'Espagne et l'Amérique hispanique ne représentent pas des enjeux politiques et économiques d'importance. Et si les évolutions sociopolitiques y sont profondes, elles sont largement masquées par l'image caricaturale et ou caricaturée qu'en donnent les régimes autoritaires qui s'y succèdent. Les exceptions ne sauraient effacer l'effrayant panorama qu'offre au monde l'Amérique Latine des années 70.

L'intérêt pratique de l'enseignement - apprentissage de l'espagnol n'a, évidemment, dans ce contexte que peu de rapport avec l'enseignement - apprentissage de l'allemand et, cela va sans dire, avec celui de l'anglais. C'est la raison pour laquelle L. Dabène en 1975, voit dans le maintien de l'enseignement de l'espagnol par le cours traditionnel, une « réaction compensatoire »^{Note32}. Le cours traditionnel d'espagnol ne visait pas un savoir pratique parce que les éventuels interlocuteurs espagnols ou hispano-américains étaient disqualifiés mais il sauvait l'essentiel, les valeurs en dépôt chez les grands auteurs, les valeurs éternelles qui échappent aux contingences politiques. Cette analyse est d'autant plus convaincante qu'on se souviendra que, parmi les démocrates militants, le contact même avec le monde hispanique est suspect et on assistera par exemple, dans les années 60, à des campagnes de boycott du tourisme espagnol fondées sur le principe que laisser des devises en Espagne c'était renforcer le régime autoritaire du Général Franco et donc en assurer la survie. On va donc, comme le souligne R. Mogin-Martin^{Note33}, citée par P. Lenoir^{Note34}, privilégier la connaissance du monde hispanique, « la langue n'étant, en quelque sorte, qu'un outil pour y parvenir » sans s'éloigner jamais du point de vue et du système de référence républicain qu'entend défendre et promouvoir l'institution française d'éducation qui, en dernière analyse, a bien une visée de socialisation dans la société française. Il s'agit donc de doter l'élève d'espagnol d'une somme de connaissances qui le fasse tendre à la conscience du génie des peuples au-delà des scories et des vicissitudes de l'histoire événementielle contemporaine^{Note35}. Dans cette perspective, plus l'ambition de connaissance du monde hispanique sera grande, plus se consolidera l'image de marque de l'espagnol qui se retrouve, de ce fait, à batailler sur le champ prestigieux où c'est peu dire qu'il n'est pas, a priori, reconnu, celui des humanités.

Mais s'il faut accorder du crédit à ces hypothèses, on peut légitimement se demander pourquoi les modifications qui sont intervenues dans la réalité géopolitique et économique semblent n'avoir que peu d'impact sur l'approche de l'enseignement de l'espagnol. La fin de la guerre froide a jeté sur le passé récent de l'Amérique Latine une lumière crue : une fois disparues les impudentes dictatures militaires, apparaissent en plein jour les difficultés sociales, politiques et économiques de sociétés déchirées dont le développement, qui dépend pour l'essentiel des pays du nord, présente des difficultés d'une complexité inouïe. Et les conséquences de cette situation, l'émigration massive par exemple de ressortissants équatoriens ou argentins en Europe du sud, pourraient intéresser au premier chef les hispanistes si la finalité de l'enseignement de l'espagnol était questionnée. Que dire alors de la perspective qu'offre à l'enseignement de l'espagnol l'évolution récente de l'Espagne qui, il y a vingt cinq ans, en était encore à mendier sa place dans le concert des nations et qui aujourd'hui fait jeu égal avec les plus vieilles démocraties, envahit le monde de la culture internationale, celui du commerce, participant ainsi au brassage des populations européennes.

Comment se fait-il donc que ces modifications fondamentales des rapports entre la France et le monde hispanique n'aient pas entraîné une modification de l'approche de l'enseignement apprentissage de l'espagnol ? C. Puren propose sa théorie de « la tour d'ivoire »^{Note36} : si l'on considère le « marché didactique » français des langues, on constate la situation monopolistique indiscutable et indiscutée de l'espagnol LV2.^{Note37} Cette situation confortable lui aurait en quelque sorte épargné la peine d'interroger

son modèle linguistique et de se construire une théorie de référence, les Instructions Officielles se contentant, au fil des ans, de modifier à la marge le schéma dans une approche très pragmatique.

Nous retiendrons cette hypothèse et nous ajouterons que l'inspection d'espagnol s'est vu encouragée dans sa démarche par la modestie des résultats obtenus par la méthodologie audiovisuelle. L'expérience confirmait les craintes d'une atomisation des apprentissages et donc d'une perte de sens. Toujours en quête de respectabilité, l'espagnol a su s'imposer dans le contexte institutionnel comme une discipline qui ne transigeait pas avec les valeurs des humanités. Dans une stratégie d'intégration, si c'est là la seule finalité, l'appropriation des valeurs de la communauté que l'on veut investir est indiscutablement plus efficace. Si le but est de contribuer à l'enrichissement de l'ensemble, la stratégie de l'isolement ou de la rupture n'a pour toute alternative que la recherche d'un nouveau mode d'intégration de l'apprentissage des LVE qui déplace l'ensemble des pièces du dispositif.

Nous avons parlé précédemment d'intégration didactique pour désigner cette situation où l'essentiel des apprentissages est assuré par une démarche unique. Cette intégration didactique qui caractérise le cours d'espagnol considéré dans son fonctionnement interne se voit confortée à l'externe par une intégration pédagogique du cours d'espagnol dans le système global d'enseignement. Avec son schéma de cours magistral dialogué, l'espagnol se place sans aucune difficulté dans le concert des cours magistraux dialogués qui rythment la vie scolaire des élèves dans les disciplines dites de « sciences sociales » à commencer par les exercices de commentaire analyse de textes en langue française. Epousant son temps, il a même fait preuve, dans ce cadre-là d'inventivité, acceptant la diversification des supports et les exigences de diversification méthodologique que cela impliquait, intégrant les nouvelles technologies, moins pour leur efficacité au service de la communication que pour leur capacité à réactiver, à dynamiser un schéma de cours qui s'épuise. Moins contraint par les programmes et les évaluations que l'histoire, la géographie ou le français, le cours magistral d'espagnol a pu utiliser et enrichir chez les élèves, à l'aide des techniques audio, visuelles et audiovisuelles des savoir-faire de commentaire - analyse largement sollicités dans l'ensemble du second degré. Les élèves ont fait et font en classe d'espagnol, en petit, à cause du frein de la langue étrangère et des compétences limitées en ces domaines des professeurs, ce que peu ou prou ils font, mais avec des méthodes plus clairement établies liées à des dispositifs d'évaluation affichés, dans les autres disciplines des sciences humaines. Cette relative plasticité du cours magistral dialogué en espagnol et sa proximité / complémentarité avec les exercices canoniques des disciplines de sciences humaines sont certainement des clefs pour expliquer sa longévité.

Nous prendrons pour preuve le texte d'un rapport d'inspection datant de 1992 dans lequel l'inspecteur rend compte d'un cours de Terminale auquel il a assisté et où l'on analysait un paragraphe de texte littéraire :

« ...L'habileté du professeur à intéresser les élèves à une analyse minutieuse et pertinente du texte est tout à fait remarquable. Tantôt provocateur ou interrogateur, tantôt exigeant et libéral, M. n'a de cesse de bien faire comprendre le document pour qu'on en perçoive tous les mécanismes, l'intérêt, la saveur, par une observation fine et détaillée. Très organisé dans son propos et sa démarche, M obtient de ses élèves qu'ils mettent en valeur les caractéristiques du passage, sa spécificité, l'originalité de son écriture et de sa forme, en un mot l'art de comment un texte se singularise d'un autre texte et est en soi quelque chose d'unique... »Note38.

L'attention est portée essentiellement sur l'analyse littéraire et les stratégies que le professeur met en œuvre pour la mener à bien avec sa classe. Malgré la difficulté que présente l'exercice de l'analyse littéraire en langue étrangère sur un texte aux caractéristiques formelles difficiles, un bon professeur et des élèves entraînés peuvent soutenir la comparaison avec un professeur et des élèves entraînés qui se livreraient au même exercice dans leur langue maternelle dans un cours de littérature française. Voilà que le cours d'espagnol satisfait aux critères d'excellence en vigueur dans un espace contigu et prestigieux, celui des Lettres : retour aux humanités qui, bien qu'exceptionnel, rappelle la filiation et rassure sur la destinée.

Puisque le cours canonique d'espagnol doit pour une bonne part sa longévité à son intégration pédagogique dans la famille des sciences humaines, on est fondé à penser que si l'enjeu était aujourd'hui de conserver l'héritage et de répondre en même temps à une demande sociale pressante d'efficacité communicationnelle, la réponse serait certainement davantage dans le dépassement de la contradiction que dans le compromis.

2. Le cours canonique d'espagnol, analyse synchronique

Il apparaît donc que si l'histoire du C.M.D.D. d'espagnol épouse jusqu'à la période de la Méthodologie Audiovisuelle l'évolution générale de la didactique des langues vivantes étrangères, il connaît à partir de ce moment-là un parcours qui lui est spécifique. Sa revendication d'une filiation directe avec l'enseignement des humanités, sa marginalisation par rapport aux autres langues vivantes étrangères enseignées en France, due essentiellement à son refus d'enseigner une connaissance pratique, ont contribué à fossiliser un schéma d'autant moins menacé que l'afflux d'élèves n'a jamais cessé de croître Note39.

Nous allons tenter de caractériser les techniques et les procédés qui y sont mis en œuvre pour ensuite examiner quelles fonctions sont attribuées à chacun des acteurs : le professeur, l'élève et le document lui-même, doté, comme nous le verrons, d'une dynamique propre. Les rôles ainsi définis nous feront accéder aux principes qui sont à l'œuvre dans le C.M.D.D. d'espagnol.

2.1. Quelles techniques sont mises en œuvre dans le C.M.D.D. d'espagnol ?

Nous rappelons que pour C. Puren la méthodologie est un :

« ...ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement / apprentissage induites. » Note40.

Si le cours magistral dialogué contemporain d'espagnol s'inscrit dans le cadre de la Méthodologie Active, il nous paraît important, dans la perspective de déterminer ultérieurement la fonction de chacun de ses acteurs, de décrire dans les projets de cours que constituent les documents d'accompagnement, dans les scripts de cours et dans les rapports d'inspection dont nous disposons, l'ensemble des méthodes utilisées. Méthode s'entend ici comme « l'ensemble des procédés et des techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés. » Note41.

C'est sur ces réalités objectives que nous pourrons fonder notre recherche des principes pédagogiques qui doivent régir l'enseignement de l'espagnol dans l'esprit des rédacteurs des Instructions.

Parce qu'elle repose d'abord sur la méthode qui fait obligation absolue de l'usage de la langue étrangère dans la classe, sans aucun détour par la langue maternelle, la Méthodologie Directe en a pris le nom mais elle ne saurait se réduire à cette seule technique. A la faveur des évolutions postérieures, des compromis avec la Méthodologie Traditionnelle, les méthodes s'assoupliront. La mesure que nous prendrons de l'écart entre leur description dans la Méthodologie Directe et leur réalité présente permettra de cerner les caractéristiques actuelles du C.M.D.D. d'espagnol. Bien que l'imbrication de ces méthodes soit grande et que leur concomitance brouille leurs contours, nous allons tenter de faire le point sur les trois méthodes qui, selon C. Puren, constituaient le noyau dur de la Méthodologie Directe : la méthode directe, la méthode active, la méthode orale et leurs satellites la méthode intuitive, la méthode imitative, la méthode interrogative et la méthode répétitive mais il faut nous arrêter un instant sur les matériaux qui avec les textes institutionnels (Instructions Officielles, documents d'accompagnements, publications diverses) et les manuels en vigueur constituent notre corpus.

- Des scripts de cours (voir annexes XVIII à XX) : deux professeurs, l'un enseignant en collège, l'autre en lycée dans l'Académie de Nancy-Metz nous ont confié des enregistrements audio réalisés lors de leurs cours. Nous les avons sollicités parce que leur expertise est reconnue et donnée comme exemplaire par le corps inspectoral (Inspection académique et Inspection Générale pour le professeur de lycée). Le professeur de lycée bénéficie dans sa salle de cours d'une installation fixe de prise de son, ce qui permet aux élèves qui le souhaitent de disposer de la « bande son » du cours d'espagnol pour travailler à la maison. Les conditions d'observation sont donc ici optimales car le dispositif d'observation n'est pas étranger, il est inscrit dans le quotidien des élèves. Ces scripts réalisés à partir d'enregistrements sonores de dix cours de Première et de Terminale seront notés lycée 1, lycée 2 etc. Les enregistrements en collège ont été réalisés sur deux heures de cours dans une classe de quatrième pour qui l'expérience était inédite. Ils seront notés : collège 1, collège 2.
- Des rapports d'inspection (voir annexes I à XXVII) : sur les trente collègues que nous avons sollicités personnellement, dix-neuf ont répondu favorablement à notre demande. Nous avons sollicité à parts égales des collègues qui se disaient satisfaits de leur rapport d'inspection et des collègues qui s'en disaient mécontents. Des dix-neuf que nous avons recueillis, douze se placent dans cette dernière catégorie. Les rapports d'inspection seront notés : rapport n°1, rapport n° 2 etc. selon un ordre que nous avons arbitrairement établi.

2.2. Que reste-t-il de la méthode directe dans le C.M.D.D. d'espagnol actuel ?

La méthode directe est, selon les termes de C. Puren^{Note42}, la « clef de voûte » sur laquelle repose l'équilibre de l'ensemble de la méthodologie à laquelle elle a donné son nom. Inspirée de l'observation de la méthode naturelle d'apprentissage des langues, elle interdit tout détour par la langue maternelle et l'homologie de la fin et des moyens en devient le principe essentiel. Les moyens y seraient donc identiques aux fins visées : certes, les initiateurs de la méthode directe faisaient franchir à l'enseignement apprentissage des langues un pas décisif en faisant entrer dans l'espace scolaire la pratique de la langue orale en langue étrangère autre que rhétorique, mais il nous faudra examiner plus avant cette question d'autant que de nombreux textes officiels donnent encore pour évidente la continuité entre l'apprentissage scolaire de l'espagnol et sa pratique en interaction exolingue. Lorsqu'on examine en effet la continuité entre l'apprentissage, même réduit au système linguistique, et la pratique qui apparaît dans la méthode naturelle qui a inspiré les promoteurs de la Méthodologie Directe, on perçoit d'emblée que l'enjeu social détermine l'ensemble. A l'école ce n'est pas la réussite ou l'échec sur le « marché sociolinguistique », pour reprendre les termes de P. Bourdieu^{Note43}, qui détermine l'appropriation linguistique ; en revanche, en milieu naturel, l'apprenant qui veut satisfaire le mieux possible ses désirs, tend à améliorer ses performances communicatives et l'atout majeur dans cette recherche de la performance sera l'acquisition du système linguistique.

Bien que la différence ne soit pas mince, on a fondé, et peut-être, dans une certaine mesure, continue-t-on de le faire, l'apprentissage de la langue étrangère en milieu scolaire sur une tentative de reconstitution des conditions d'acquisition en milieu naturel. Le verrou qu'imaginèrent les inventeurs de la Méthodologie Directe a été l'obligation absolue faite tant aux enseignants qu'aux enseignés de s'exprimer exclusivement dans la langue qu'ils enseignaient ou apprenaient. Cette exigence forte et le maintien d'un enseignement programmatique de la langue étrangère devaient conduire à inventer des procédures nouvelles d'acquisition du vocabulaire et de la grammaire dont on trouvera des traces dans les cours actuels d'espagnol, bien que la Méthodologie Active ait considérablement assoupli la règle de la méthode directe.

Comme nous l'évoquions plus haut, l'intégration pédagogique de l'espagnol, le compromis que représentait la Méthodologie Active, le refus de la Méthodologie Audiovisuelle, se traduisent par une dimension accrue de l'objectif culturel et de l'objectif formatif au détriment de l'objectif pratique mais, si elle est souple, la méthode directe demeure un des points forts des Instructions d'espagnol. L'objectif essentiel du cours peut être un savoir culturel complexe, on y accèdera par la langue cible. A contrario, un objectif grammatical ne

saurait être présenté en dehors d'un contexte offert par un texte ou un autre document, donc en espagnol.

L'expression en espagnol pendant le cours reste donc la règle. Les Instructions de 1992 d'espagnol reprennent à leur compte le texte d'orientation pour l'ensemble des langues vivantes :

« En cours de langue vivante étrangère, on parle essentiellement la langue étudiée, même si ponctuellement l'utilisation du français pour donner des explications d'ordre grammatical ou pour s'assurer d'une conceptualisation profitable à chacun n'est pas à écarter. »Note44.

L'entorse faite à la règle de la méthode directe est à la fois radicale et limitée. Radicale dans la mesure où, ne privant plus l'apprenant a priori d'une aide directe dans sa langue, même épisodique, elle réduit considérablement son insécurité et modifie donc radicalement son rapport au savoir à acquérir : si apprendre à nager dans un bassin où l'on sait que l'on a pied permet une sereine autoévaluation, le défi du plan d'eau sans fond, exige une mobilisation maximum, fût-elle anarchique, de tous les moyens disponibles. Mais l'entorse reste mineure si l'on considère qu'elle ne concerne qu'un aspect très particulier du cours de langue, celui qui touche à la métalangue, et encore convient-il de souligner qu'il ne s'agit que d'une métalangue descriptive. Tous les autres espaces qu'ouvre une séance de cours, celui du commentaire bien entendu mais aussi l'espace relationnel comme celui des consignes doivent être investis en espagnol, le texte de la réforme de la seconde entrée en vigueur en 2003 confirme :

« Cette dernière [la langue apprise] reste néanmoins la langue de travail de la classe. »Note45.

On remarque tout de même que l'utilisation du françaisNote46. qui était « ponctuellement » envisageable dans les textes de 1992, est possible « de manière épisodique » dans ceux de 2003. Si l'adjectif « épisodique » dit le caractère secondaire du français dans l'apprentissage de l'espagnol, il en souligne aussi le caractère accessoire, complémentaire. L'assouplissement de la méthode directe semble se poursuivre lentement mais cela reste un assouplissement de la méthode directe et en aucun cas une redéfinition du rôle du français dans l'enseignement apprentissage de la langue étrangère et encore moins une définition du rôle de la langue maternelle ou de la langue seconde dans l'enseignement apprentissage de la langue étrangèreNote47. . Redéfinition largement rendue possible cependant par les recherches de la deuxième moitié du XX^e siècle sur l'acquisition de la langue étrangère.

Le recours au français n'est donc pas envisagé comme un élément des activités cognitives de celui qui s'essaie à parler la langue étrangère mais uniquement en termes de production de discours adjuvants, essentiellement dans la phase de compréhension des textes, laissée à la seule discrétion du professeur.

L'aide peut prendre la forme d'une traduction ou d'une explicitation. Nous prendrons un exemple de chacune de ces aides dans les documents d'accompagnement de cinquième et quatrième. Note48.

Les auteurs proposent à l'étude un poème de Antonio Machado parce qu'il est d'un accès facile :

« ...une scène de la vie quotidienne à la campagne dont la compréhension littérale ne pose pas de difficulté majeure... »

et parce qu'il permet « d'aborder ou de réactiver en situation » des aspects morphosyntaxiques fréquents en espagnol.

Nous réexaminerons ce document d'une façon plus approfondie lorsque nous analyserons le rôle du texte littéraire dans l'apprentissage de l'espagnol, nous nous contenterons ici d'évoquer l'ambiguïté de l'aide par la traduction et l'explicitation en français.

Nous présentons ici le poème tel qu'il apparaît dans les documents et nous en proposons une possible

traduction :

Tres niños están jugando
a la puerta de su casa;
entre los mayores brinca *sautiller*
un cuervo de negras alas. *corbeau*
La mujer vigila, cose
y, a ratos, sonr e y canta.
- Hijos,  Qu  hac is? – les pregunta.
Ellos se miran y callan.
Antonio Machado, *La tierra de Alvargonz lez*.

Trois enfants jouent
  la porte de leur maison;
au milieu des plus grands sautille
un corbeau aux ailes noires.
La femme surveille, elle coud
Et, de temps en temps, elle sourit et
chante.
- Les enfants, Que faites-vous ? leur
demande-t-elle.
Eux se regardent et ne disent mot.

L'aide que proposent les rédacteurs porte sur le possessif « *su* ». La traduction que nous avons proposée est celle qui est retenue par eux mais elle est incapable de rendre compte de la polysémie du possessif espagnol qui selon le contexte peut être traduit par « son », « sa », « votre » ou « leur », autrement dit, il indiscrime le genre et le nombre du référé. Dans la progression du petit poème, rien ne permet, au second vers, de lever l'ambiguïté. L'aide apportée ici va bien au-delà de la simple traduction d'un passage difficile ; elle évite à l'élève, au prix d'un appauvrissement de la puissance évocatrice du poème, une réflexion contrastive qu'il n'aurait peut-être pas menée à son terme. On lui a préféré une correspondance terme à terme « *su* » = « leur » qui ne sera pas transposable sans précaution dans un autre contexte. L'aide sert ici un objectif d'efficacité immédiate. Nous reviendrons sur l'approche de la compréhension qui transparaît dans cet exemple. Continuons, pour l'heure, d'examiner la survivance de la méthode directe dans les préconisations institutionnelles.

La seconde entorse à la méthode directe qui apparaît dans cette proposition de cours a trait également au sens du poème mais requiert cette fois une intervention plus longue en français. Les auteurs invitent les professeurs à exploiter l'image négative du corbeau dont la présence fait planer une menace sur ce tableau paisible et idyllique et se font un point d'honneur à faire découvrir aux élèves, tant en français qu'en espagnol l'expression « oiseau de mauvais augure » « *pájaro de mal ag ero* ». Cette fois, et toujours dans un esprit d'efficacité, on recommande une explicitation en français en bonne et due forme :

« Il est vraisemblable qu'un grand nombre d'élèves ignorent cette expression en français : il est clair qu'elle n'apparaîtra pas dans leurs propos. C'est donc au professeur de la fournir mais il ne suffit pas de la traduire : il faut en expliciter le sens en français (cette expression est employée pour caractériser des personnages peu sympathiques, sinistres, porteurs de mauvais présages, de mauvaises nouvelles, etc., dans les deux langues). »

Mais les entorses à la règle ne sauraient faire écran à la règle elle-même. Chaque fois que cela est possible c'est la méthode directe qui doit l'emporter et les difficultés de compréhension doivent prioritairement être traitées en espagnol. Au professeur d'anticiper sur ce qui fera obstacle gravement et qui justifiera une intervention en français :

« Au cours de l'examen d'un texte, par exemple...il aplanit les difficultés linguistiques et culturelles que les élèves ne surmonteraient pas seuls, assurant ainsi la compréhension littérale sans laquelle nulle étude sérieuse n'est possible. »[Note49](#).

Quant aux autres difficultés, celles que l'élève peut traiter, la méthode utilisée est essentiellement celle que C. Puren appelle « la méthode intuitive » qu'il classe comme une sous-catégorie de la méthode active dans la mesure où elle requiert une activité mentale propre de la part de l'apprenant.

L'assouplissement de la méthode directe que l'on observe dans le cours d'espagnol préconisé par les Instructions Officielles et les documents d'accompagnement est d'abord présenté comme une aide apportée à

l'élève pour rendre l'immersion dans la langue du support moins périlleuse. Ce faisant, il pose la question du rôle de la langue première dans l'apprentissage de la langue étrangère sans esquisser de réponse construite et il renforce le rôle de tremplin, voire de filtre comme nous l'avons vu, du professeur vers la langue du document support.

2.3. La méthode dite « active » au risque d'une méprise. « Toute ressemblance... ».

Il ne faut pas, à notre sens, chercher le moindre lien entre ce que désigne ici l'expression « méthode active » et ce qu'elle recouvre dans l'Éducation nouvelle ou École active. Il ne s'agit en aucun cas de créer les situations adéquates pour que l'élève développe une activité délibérément choisie par lui et contribuant à son développement dans toutes ses dimensions :

« Qu'elles s'appellent Méthode Montessori, Cousinet, Freinet ou de Winnetka, système Dalton ou Decroly, qu'elles s'appliquent à de tout jeunes enfants ou bien qu'elles s'étendent sur toute l'échelle de l'enseignement, qu'elles s'adressent plus particulièrement à l'intelligence ou qu'elles aspirent à former l'individu dans la totalité de ses fonctions, l'individu seul ou dans ses rapports de collaboration avec les autres, toutes les méthodes nouvelles ont su répondre à une loi fondamentale du jeune âge : elles satisfont ce besoin d'activité qui permet à l'enfant de s'affirmer le long de son devenir et traduit les marques distinctives de sa personnalité. En plus, avec ces méthodes, l'instruction non seulement devient chaque fois pour l'élève une occasion de vivre, de se lancer vers l'expérience en réalisant une intégration de ses dons, mais par cela même, elle l'amène à rentrer en rapport multiple avec les autres ».[Note50](#).

L'ambition des pionniers de l'Éducation nouvelle était globalisante, elle visait à rendre l'individu autonome et responsable et la pédagogie active intéressait tous les aspects du développement de l'enfant.

Ce dont il s'agit ici est beaucoup plus prosaïque, il ne s'agit que de qualifier une méthode d'apprentissage de la langue étrangère qui exige de l'apprenant qu'il parle, voilà toute l'activité dont il est question. Mais reconnaissons qu'il y a un siècle cela n'était pas banal. Il convient en effet de rappeler la rupture brutale qu'a provoquée la Méthodologie Active : on s'est mis à parler en classe. Le terme actif s'oppose clairement à passif et c'est ainsi que les tenants du changement qualifiaient, au tournant du siècle, la méthodologie en vigueur. C. Puren a isolé parmi les conférences du linguiste M. Breal, recueillies par C. Schweitzer, un passage d'une communication de 1886 qui dit la radicalité du changement auquel aspirent les réformateurs :

« Etant donné [...] qu'une langue est faite pour être parlée et doit être enseignée dans ce but, il faut renoncer à une méthode reconnue stérile. Les langues sont un exercice d'activité ; parler est un art : il est donc important de faire agir, c'est-à-dire de faire parler l'enfant dès le premier jour »[Note51](#).

Changement qui s'institutionnalise au tout début du XX^e siècle sans rien perdre de cet esprit de rupture comme le prouve cette phrase prononcée en 1902 par l'inspecteur général J. Firmery et également rapportée par C. Puren[Note52](#), dans une conférence à des professeurs :

« il s'agit de transformer les connaissances mortes en une pratique vivante, de substituer à un savoir un pouvoir ».

Les chantres de la Méthodologie Directe ont la conviction, historiquement fondée, qu'ils libèrent dans l'espace scolaire une puissance d'action qui en était tenue à l'écart et que cette puissance trouve sa réalisation dans la prise de parole. Certes il serait vain et totalement anachronique de chercher dans l'action dont il est

question les prémices de l' « acte de parole » de N. Chomsky. Il n'est pas question ici du langage comme producteur d'effets, du langage comme activité sociale ou cognitive mais de la langue dans sa réalité première, immédiatement perceptible, c'est-à-dire sa réalité phonique organisée. Lorsque C. Schweitzer affirme que « parler est un art », il oppose clairement l'art au savoir, et l'acquisition de la compétence linguistique ne semble étayée par rien : ni les savoirs linguistiques, ni la métalangue dans l'apprentissage ne semblent avoir de place. Mais resitué dans son contexte historique caractérisé par un enseignement fondé essentiellement sur une logique de transmission à sens unique où seule prévaut la parole du maître, on mesure la révolution que représente dans la réalité de la classe la production linguistique orale de dizaines d'élèves qu'il va falloir provoquer, organiser. Si c'est par la production orale que l'on apprend la langue, il convient d'en créer les conditions puis de contrôler, gérer son débit.

Afin de lever donc toute ambiguïté nous proposons de substituer à l'adjectif « active » celui de « productiviste » tant il est vrai que la production de langue devient la préoccupation première.

2.4. La prise de parole, une ardente obligation. Aujourd'hui autant qu'hier.

Le rapprochement de cette problématique de la méthode productiviste née de la mise en place de la Méthodologie Directe avec celle qui transparait dans les textes de notre corpus est saisissant. Le constat qui s'impose c'est que, quels que soient les textes émanant de l'institution, partout on presse le professeur de faire parler les élèves et on en fait la priorité absolue qu'il s'agisse des textes concernant le premier ou le second cycle. D'ailleurs les Instructions de 1994 concernant le lycée s'ouvrent sur le constat amer que ce qui constitue l'objectif premier du professeur au moment d'organiser sa séance de cours d'espagnol, « l'expression orale », est difficile à atteindre pour des raisons qui touchent au développement des adolescents. Malgré tout, le texte laisse à penser qu'il ne saurait être question de surseoir :

« Comme au collège il [le professeur] organise son cours de façon à faire une grande place à l'expression orale [souligné dans le texte]. Mais sa tâche est ardue, car s'il est bien connu que les jeunes enfants, pendant leurs premières années d'apprentissage, prennent volontiers la parole et peuvent y trouver un plaisir comparable à celui du jeu, les adolescents des lycées, en revanche, ne montrent pas la même spontanéité. »Note53.

Et s'il faut conforter notre propos, il n'est que de prêter attention aux formulations dans les textes d'accompagnement des programmes de 5° et 4°Note54.

« Le professeur **doit avant tout** inviter les élèves à s'exprimer. »[Souligné par nous].

Ces propos comminatoires trouvent un écho dans un rapport d'inspection en notre possession daté de 1998 :

« J'ai rappelé à M... que **sa tâche première** consiste à favoriser la prise de parole des élèves... » [Souligné par nous].Note55.

Mais l'activité orale des élèves ne se décrète pas. Aussi, au fil des années, nombreuses sont les pistes qui ont été suggérées aux professeurs pour obtenir cette prise de parole de l'élève, quête toujours incertaine, souvent imprévisible dans ses résultats. A la lecture des textes en vigueur il apparaît que pour qu'il y ait activité de l'élève, c'est-à-dire prise de parole

- il faut qu'un certain nombre de conditions soient réunies
- il faut qu'il y ait eu divers stimuli
- il faut que le flux soit entretenu.

Les Instructions Officielles suggèrent qu'à ces conditions, la prise de parole est le moyen de l'apprentissage.

2.4.1. La prise de parole exige que soient réunies les conditions :

A maintes reprises, les textes insistent sur cette notion de conditions requises pour la production orale avant même de poser le problème du choix du document support. Ainsi les Instructions Officielles de 1994 demandent-elles au professeur de :

« créer un climat propice aux échanges » Note56 ,

Les documents d'accompagnement des programmes de 5° et 4° de 1997 précisent :

« C'est en adoptant certaines conduites que le professeur les [les élèves] motive et leur permet de participer activement et avec plaisir... » Note57.

On remarquera que le souci affiché des conditions socio affectives de la prise de parole n'est aucunement relié à la nature de l'activité proposée à l'élève qui apparaît comme monolithique. La question est de « participer » ou non, de prendre la parole ou non. Les conditions requises seraient donc indépendantes de la finalité de la parole. Au mieux, les caractéristiques du support peuvent avoir une influence et donc le choix dudit support participer des conditions requises pour créer le « climat propice » à la prise de parole. Mais nous reviendrons à partir d'un autre point de vue sur cet aspect lorsque nous examinerons les rôles de chacun des éléments qui interagissent dans le cours canonique d'espagnol.

2.4.2. La prise de parole est la réponse à des stimuli divers :

Nous reviendrons également sur cet aspect dans le chapitre suivant, nous nous contenterons ici d'évoquer tous les déclencheurs de parole que les Instructions Officielles détaillent et hiérarchisent :

1. Les stimuli que représentent les supports proposés à l'analyse eux-mêmes parce qu'ils correspondent aux goûts des élèves :

« ...le professeur cherche d'abord à connaître les goûts ou les intérêts de ses élèves. Il peut ainsi dans un premier temps, retenir les textes, les images et les enregistrements qui correspondent à leurs préoccupations. » Note58.

ou parce qu'ils sont de nature à les intriguer, à les surprendre :

« Il aborde sans tarder les aspects originaux de ces cultures auxquels les élèves s'intéressent volontiers, mais que souvent ils ne soupçonneraient pas si on ne les leur révélait pas. » Note59.

1. Les stimuli qui renvoient à toutes les modalités de questionnement :

- Les questions elles-mêmes que les textes officiels organisent en deux catégories (questions ouvertes ou questions fermées) à l'intérieur desquelles de nombreuses nuances peuvent être apportées.
- Les questions rituelles intériorisées :

« Il est essentiel d'entraîner les élèves à prendre la parole sans attendre les questions du professeur. C'est pourquoi ils doivent savoir ce que le professeur attend d'eux, notamment lors de la première phase de l'étude d'un document : dire ce que l'on comprend, ce que l'on voit, pense, ressent, etc. » Note60.

- Les questions suggérées par les amorces, les relectures, une intonation plus marquée sur un mot, un geste etc. Tous ces procédés relèvent bien du questionnement mais ils en sont des modalités différentes, le souci de susciter sans cesse la parole exige d'éviter un questionnement par trop répétitif dans sa forme, le texte cité plus haut est très explicite à ce sujet :

« Un questionnement systématique lors des activités orales démobilise les élèves et conforte la passivité ; les élèves sont réduits au rôle de répondants ... Le recours exclusif au questionnement n'est pas adapté à la vie de la classe... Ceci ne signifie pas, au contraire, qu'il faille bannir toute question : il s'agit de prendre conscience qu'il faut moduler et varier la nature des **sollicitations** en fonction de l'objectif poursuivi. » Note61. [C'est nous qui soulignons]

Le terme de « sollicitation » dit assez que la prise de parole de l'élève est la réaction que doivent susciter les stimuli variés et incessants qu'il reçoit de la situation et du maître. Leur multiplication garantit que le flux de la parole de l'élève ne cessera pas. Lorsque nous examinerons le rôle de l'élève nous retrouverons sans peine les méthodes secondaires de la méthode active qu'évoque C. Puren : la méthode interrogative, la méthode intuitive, la méthode répétitive.

2.5. Méthode directe, méthode active : quelle complémentarité ?

Le but de tous les procédés évoqués est de faire parler en espagnol et que le flux ainsi créé s'enrichisse presque naturellement des alluvions qu'il trouve sur son passage au contact de la langue du document et / ou du maître. Ici apparaît clairement la complémentarité de la méthode directe et de la méthode active. Le cours proposé par les documents d'accompagnement des programmes de 5^o et de 4^o sur la base du texte tiré du roman de Dolores Medio et intitulé pour la circonstance « La primera clase de la maestra » fournit de nombreux exemples de cette complémentarité, nous en prendrons un.

L'une des phrases dit : « La rodean » [*ils l'entourent*]. Les rédacteurs considèrent que le verbe « rodear » doit être acquis par les élèves or, ces derniers ont déjà décrit la situation et ils l'ont fait avec les moyens linguistiques dont ils disposaient, l'équivalent espagnol de la tournure impersonnelle : « il y a beaucoup d'élèves, il y a une institutrice », « hay muchos alumnos, hay una maestra ». Pour que les élèves s'approprient le verbe « rodear » le professeur va poser la question de la façon la plus habile possible pour qu'elle ne prenne pas la forme d'une question mais qui revient à leur demander : « Le texte dit ce que vous dites mais il le dit mieux que vous, que dit-il ? ». Les élèves prononceront alors « la rodean » et s'ils n'en connaissent pas la signification, il revient au professeur de la fournir si possible en évitant le détour par le français :

« un geste peut en éclairer le sens » Note62.

Méthode directe : on a eu accès à un mot en espagnol sans avoir recours au français (méthode intuitive).
Méthode active : l'élève n'a pas reçu passivement le verbe « rodear » et sa traduction ; il l'a employé et ce faisant, lui a donné du sens. Il conviendra maintenant de le mettre en situation, d'avoir à l'employer à nouveau (méthode répétitive).

Le fondement théorique de la démarche est sans doute à chercher chez les promoteurs de la Méthodologie directe pour qui l'effort que fait l'élève lorsqu'il intègre le verbe « rodear » dans son discours en garantit l'apprentissage. C. Puren trouve cette démonstration sous la plume de H. Laudenbach en 1907 :

«...l'acquisition du langage naturel est une perpétuelle « divination », et (...) l'inconvénient de la traduction, au début, est de supprimer une opération indispensable, c'est-à-dire l'effort, précisément, à la faveur duquel le mot devient véritablement le signe de l'idée et acquiert la propriété d'évoquer cette idée et d'être évoquée par elle ; (...) un mot « deviné », parce qu'il a servi à penser est nécessairement soudé au sens, tandis qu'un mot acquis par traduction d'un

autre mot n'est que le reflet de ce dernier, un accessoire qui n'ayant été, à aucun moment, de la moindre utilité pour la pensée, n'a guère de raison de vivre dans le souvenir. »Note63.

Certes la démonstration ne manque pas de bon sens mais il faut noter qu'elle ne s'attarde pas sur les activités cognitives que recouvre le terme d'« effort », qu'elle a essentiellement pour but d'opposer un modèle nouveau à la Méthodologie Traditionnelle qui fondait l'acquisition linguistique sur la traduction. On comprend alors que, dans l'argumentation, soit privilégié ce qui est le plus emblématique de cette nouveauté pour l'époque, c'est-à-dire la manifestation sensible, tangible de l'activité de l'élève : le fait qu'il parle.

2.5.1. Méthode productiviste : l'impasse sur les activités cognitives qui président à la prise de parole.

Il serait anachronique de chercher dans les textes du début du XX^e siècle l'analyse des processus mentaux qui se développent en amont de la prise de parole : ceux qui sont liés à la réception et ceux qui précèdent la réalisation. De même il serait anachronique de chercher l'analyse des processus de contrôle qui sont à l'œuvre lors de la réalisation. Mais force est de constater que les textes que nous avons cités font également l'économie de cette réflexion en réduisant à la seule notion de prise de parole l'ensemble de l'activité de l'élève. Or les activités de réception sont des activités à part entière qui, à l'insu ou non du professeur, se développent pendant le cours et conditionnent certainement de manière décisive les futures activités de réception en situation exolingue, les activités de production ou les refus d'activités de production en classe.

Même s'il est précisé que la reprise de tel ou tel savoir-faire de langue en conditionne la mémorisation, le principe semble acquis que l'activité de parler est une activité d'apprentissage, ce que résume sans équivoque cette phrase du rapport d'inspection déjà cité :

Il est demandé au professeur de

« permettre au sein de la classe discussions, échanges, communications, et en un mot **apprentissage**. » [C'est nous qui soulignons]

En assimilant de la sorte des comportements – discussions, échanges, communications – et l'activité cognitive considérée dans sa globalité – apprentissage –, cette phrase met en évidence le refus net d'identifier les activités cognitives nécessaires pour accéder à la maîtrise de telle ou telle compétence linguistique et / ou langagière. Il semblerait que pour l'auteur de cette phrase ne peut être pris en compte que ce qui est de l'ordre du sensible et qu'en travaillant sur les symptômes, on provoque l'évolution. Lorsque nous examinerons la parole de l'élève dans le cours magistral dialogué, il nous faudra examiner l'extrême complexité des symptômes dans la production langagière et a fortiori dans la réception et donc leur douteuse fiabilité.

Le primat accordé à la manifestation sur les moyens à mettre en œuvre pour la produire réduit considérablement la notion même d'activité en classe. S'il est un indice de cette simplification c'est « l'homologie de la fin et des moyens » que l'on donne pour caractéristique du cours de langue vivante étrangère. Dire que dans le cours de langue les moyens sont homologues aux fins revient à affirmer que la langue cible, qui est l'objectif de l'apprentissage est le moyen utilisé pour le poursuivre. Si l'on ne prend en compte que la manifestation, on peut, peut-être, dire que c'est effectivement ce qui se passe en cours de langue, mais si l'on se penche sur les activités cognitives mises en œuvre par l'apprenant, on peut raisonnablement penser qu'elles n'ont que peu de points communs avec celles que le locuteur natif met en œuvre. Force est de constater que cette « homologie » ne semble pas questionnée or, si l'on reprend la distinction de KraschenNote64, il nous faudra nous interroger sur la nature de l'appropriation de la langue étrangère qui s'opère dans le cours canonique d'espagnol. On pourrait très sommairement réduire l'alternative à la question : s'agit-il d'*acquisition* (l'appropriation se ferait alors inconsciemment, sans y prendre garde) ou d'*apprentissage* (l'appropriation se ferait alors consciemment, explicitement) ? Les textes semblent trancher le débat qui plaident pour « un apprentissage raisonné de la langue espagnole » mais les propositions qui sont

faites dans les documents d'accompagnement et les principes de la méthodologie active qui sont conservés semblent contredire les intentions.

2.5.2 Une méthode productiviste qui brouille le sens de l'activité.

On ne saurait penser l'activité sans considérer la relation qu'entretient avec elle l'individu qui la réalise. Son mode d'engagement dans l'activité est déterminé par une multitude de facteurs et détermine une multitude d'éléments. A plusieurs reprises nous avons rencontré dans les textes des termes comme « incitation » « susciter » qui suggéraient davantage la réaction que l'action de la part de l'élève. Si, à l'instar de B. Charlot, nous nous appuyons sur la théorie de l'activité de Leontiev^{Note65}, nous dirons que

« Le sens d'une activité est le rapport entre son but et son mobile, entre ce qui incite à agir et ce vers quoi l'action est orientée comme résultat immédiat »^{Note66}.

En partant de la perspective de l'élève, nous pourrions tenter de cerner le sens ou les sens qu'il peut donner à cette activité qui consiste à parler en langue étrangère en classe. Ce sens ou ces sens seront intimement liés au rôle qu'il entend jouer et / ou au rôle que l'on entend lui faire jouer et, par voie de conséquence, le sens qu'il lui donnera sera conditionné par le rôle du professeur lui-même et les conditions inhérentes à la situation scolaire. Parler en classe d'espagnol, pour le maître et pour l'élève, est-ce parler espagnol ?

Par ailleurs, si l'on s'en tient aux strictes conditions concrètes traditionnelles d'apprentissage, on est fondé à interroger la légitimité même de l'injonction. L'activité de « parler la langue étrangère » serait le moteur même de l'apprentissage mais elle ne peut être exercée que par un individu à la fois. Donc la réalité de la classe qui peut réunir jusqu'à 35 élèves ne garantit nullement que chacun puisse accéder au savoir par ce chemin. Cependant la méthode active et la méthode directe ne sont jamais, dans les textes, dépendantes de ces contingences. On peut en conclure qu'il y a des modalités d'apprentissage rendues possibles par la méthodologie active qui permettent aux élèves d'accéder au savoir sans avoir à satisfaire à l'obligation fondamentale de parler la langue étrangère en classe. Cela reviendrait à dire : « il est essentiel de parler en classe pour apprendre à parler l'espagnol mais si vous ne parlez pas vous pouvez savoir. » Cette proposition est évidemment absurde. Il y a donc des termes du contrat qui ne sont pas explicites. Il y a des interactions codifiées qui assurent la survivance du schéma.

2.5.3. L'oralisation systématique de la langue écrite n'est pas l'héritière de la méthode orale.

Ce que nous avons écrit de la méthode directe et de la méthode active suffit à dire la primauté de l'oral sur l'écrit dans la méthodologie à l'œuvre en espagnol mais il ne faut pas se méprendre, l'oralisation de l'écrit ne suffit pas à transformer ipso facto l'écrit en oral. C. Puren suggère que c'est dans ce domaine que s'opère la plus grande régression entre la Méthodologie Directe et son héritière la Méthodologie Active. Quand elle n'avait pas recours à la méthode audio-orale (la parole du professeur était l'unique pôle autour duquel s'organisaient les échanges), la première avait recours au texte écrit en toute dernière instance, l'essentiel du cours étant consacré à des échanges après lecture du texte, livres fermés. Le recours au texte de base comme support didactique est en quelque sorte une résurgence du noyau dur de la Méthodologie Traditionnelle auquel on avait, au moins théoriquement, substitué la méthode orale, voire audio-orale.

S'il est admis que d'autres documents et d'autres textes que les textes d'auteurs hispaniques littéraires peuvent servir de supports de cours, les textes d'accompagnement des programmes, reprenant les programmes eux-mêmes rappellent :

« Par rapport aux documents de toute nature employés pour enseigner les langues vivantes, le texte authentique, non fabriqué à des fins strictement didactiques, est un document privilégié

car il est à la fois :

- un exemple linguistique (aucun professeur ne peut ici avoir la prétention d'être en tout point exemplaire) ;
- un témoignage d'un hispanophone... »[Note67](#).

C'est donc bien d'abord pour sa qualité linguistique que le texte d'auteur littéraire est préféré à tout autre. C'est ce qui en fait un modèle, modèle que ne peut atteindre le professeur. Il est donc clair que la langue de référence est une langue écrite et, de surcroît, littéraire. Est donc posée la question du rapport entre l'écrit et l'oral. Cette langue orale que les méthodes directe et active ne cessent de mettre en avant serait donc d'essence écrite.

Pour C. Puren, s'il y a bien priorité à la langue orale en classe, elle n'est qu'une étape vers une langue d'essence écrite :

« A la suite de la Méthodologie Directe, la Méthodologie Active donne au travail en classe la forme d'un dialogue permanent ; mais ce dialogue est principalement commentaire de textes, cet oral un mode pédagogique d'assimilation des formes écrites, lesquelles restent considérées comme les seules autorisées face à une langue parlée tenue comme fugace, imprécise et changeante. La priorité à la langue orale en classe n'est qu'une priorité **chronologique**. L'intégration didactique autour du texte dans la méthodologie active y place l'écrit au centre du dispositif didactique... »[Note68](#). [Souligné par l'auteur]

Ce constat, qui date des années 80 est corroboré par les textes officiels actuellement en vigueur, dans l'enseignement de l'espagnol. On citera à nouveau les documents d'accompagnement :

« Le texte étant en lui-même la meilleure trace écrite, la finalité des consignes consiste à organiser le travail personnel de l'élève, c'est-à-dire la relecture du texte... »[Note69](#) .

S'en suit la proposition de faire mémoriser certaines phrases et d'en évaluer la restitution. La langue écrite est bien le point de départ et le point d'arrivée fût-elle oralisée.

2.5.4. Le dernier avatar de la méthode active et les défis présents.

Or le texte sur les nouveaux programmes du lycée entré en vigueur en septembre 2003, tout en précisant que « l'analyse collective et guidée de documents reste un moment essentiel de l'apprentissage » assigne aussi à la classe de Seconde des objectifs d'expression et de compréhension qui sont d'une autre nature, nous citons ici un exemple :

« L'élève doit pouvoir participer à une conversation sur des sujets de la vie quotidienne, communiquer simplement avec un locuteur natif, raconter une expérience personnelle, exprimer son point de vue ».[Note70](#).

Les modalités d'enseignement / apprentissage semblent assez peu adaptées aux objectifs affichés. Tout se passe comme si la demande sociale d'une efficacité pragmatique de l'enseignement des langues étrangères avait pour conséquence, non de réorienter l'enseignement / apprentissage de l'espagnol mais d'apporter (ou de confirmer) une nouvelle exigence à celles qui sont déjà les siennes. L'objectif communicationnel s'affiche de plus en plus clairement : ce qui est visé c'est « la maîtrise d'une compétence réelle à [sic] la communication orale et écrite, en situation »[Note71](#). mais cela ne semble pas, à lire les instructions officielles et les documents d'accompagnement, devoir affecter ce qui constitue le noyau dur de la didactique de l'espagnol. Pour apprécier sa capacité à absorber cette exigence de plus en plus pressante nous allons tenter de définir les rôles qui sont assignés à chacun des agents du cours magistral dialogué en analysant à la fois les préconisations et leur mise en œuvre lors des cours que nous avons observés.

3. Quels rôles pour les agents du cours magistral dialogué ?

L'approche du cours magistral dialogué en espagnol que nous avons tentée jusqu'ici s'appuyait sur l'analyse des méthodes mises à jour par C. Puren et sur les méthodologies dont elles sont, selon l'auteur, les composantes. Nous rappelons ici les définitions qu'il donne de l'une et l'autre :

La méthode est, pour lui un

« ...ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés ».Note72.

La méthodologie est un

« ...ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement apprentissage induites ».Note73.

C'est dans cette perspective englobante que nous avons, avec C. Puren, situé le cours canonique d'espagnol en vigueur aujourd'hui. La Méthodologie Active à laquelle il appartient n'est donc pas une construction qui relèverait de la stricte stratégie d'enseignement / apprentissage que la langue espagnole et la culture hispanique induiraient, presque naturellement, comme le laisse accroire la tradition que nous avons évoquée antérieurement ; elle est au contraire totalement immergée dans une histoire, et, qu'elle le veuille ou non, rattachée à des théories de référence dans tous les domaines qui concernent l'enseignement / apprentissage dans le second cycle, en matière de didactique des langues comme en matière de culture, en matière de pédagogie générale comme en matière de psycholinguistique, en matière de psychologie de l'adolescent comme en matière de sociologie du langage. Il n'est pas besoin de s'y référer explicitement, encore moins de les décrire pour appliquer les dites théories ou peut-être ne sont-ce que des croyances.

Notre propos est donc ici de dégager les principes de base qui sous-tendent la méthodologie active à l'œuvre dans le cours magistral dialogué d'espagnol. Nous partirons de l'observation de chacun de ses pôles puis de l'examen des interactions qu'ils permettent et de celles qu'ils interdisent, des apprentissages que favorisent ces interactions et des limites qu'elles imposent.

Les trois pôles dont nous parlons, le professeur, les élèves, le document, sont les trois sommets d'un triangle dont il faudra montrer les interdépendances. Nous n'évoquons pas ici la question du triangle didactique mais beaucoup plus prosaïquement, les rôles que la tradition du cours magistral dialogué a distribués entre les trois acteurs principaux que sont le professeur, les élèves et le document d'appui. Si elle n'est pas le triangle didactique, cette figure permettra peut-être de dire l'originalité du triangle didactique qui sous-tend les prescriptions officielles en espagnol et plus largement en langue car le sommet que constitue le savoir ne saurait être comparé à celui qu'il constitue dans d'autres matières. En effet, comme le rappelait L. Dabène dans un article en 1990 :

« ...celles-ci [les langues vivantes étrangères] ne constituent pas - contrairement à d'autres matières - un corps de savoirs homogène correspondant à un domaine scientifique strictement balisé et dont le seul problème se situerait au niveau d'une hypothétique " transposition didactique " »Note74.

La volonté d'intégration pédagogique de l'enseignement de l'espagnol ne revient-elle pas à tenter de transformer un savoir qui est d'abord un savoir-faire social en « un corps de savoirs homogène » semblable à celui que dispensent d'autres matières ? Si cette hypothèse se confirmait, il faudrait se demander à quel prix et pour quel bénéfice dans le champ de l'apprentissage et dans celui de l'éducation.

L'examen des trois pôles que nous avons isolés - le professeur, le document et les élèves - sera essentiellement organisé à partir de l'analyse de leurs statuts dans la classe de langue et des rôles qui leur sont attribués. Statut s'entend ici avec le sens que lui donne R. Linton Note75, cité par F. Raynal et A. Rieunier dans leur *Dictionnaire des concepts clés* Note76 :

« Place qu'un individu donné occupe dans un système donné, à un moment donné ».

Nous n'ignorons pas qu'à annoncer un traitement de même nature à l'objet document et aux individus que sont le maître et les élèves, nous modifions sensiblement le propos et la perspective. Mais c'est que nous voulons suggérer d'emblée que l'objet, fût-il emprunté à la vie sociale extrascolaire, se voit doté d'un statut et d'une fonction, c'est-à-dire qu'il occupe une place dans l'instant et le lieu de la classe qui n'est pas la place qu'il occupait dans le tissu social. Il nous appartiendra de définir ces différences. Et conséquemment, il se voit attribuer des rôles inédits, au sens où l'entendent les auteurs que nous venons de citer qui, se référant à la psychologie sociale définissent le rôle comme une :

« Actualisation du statut » Note77.

Comme nous le ferons pour le professeur et les élèves, nous tenterons de cerner d'abord les rôles que les Instructions Officielles, les documents d'accompagnement et les textes et réalisations qui se réclament de l'orthodoxie font jouer au document dans le cours magistral dialogué.

3.1.1. Le document, base de cours, les rôles qui lui sont assignés et son traitement.

Nous nous interdirons d'employer l'expression de « support de cours » communément employée par les professeurs de langues étrangères du second degré pour désigner le document autour duquel s'organisent les échanges dans la classe. Nous le réserverons à l'élément matériel, au substrat matériel qui supporte le message : on parlera donc de support papier, de support informatique etc. et cela sera bien utile précisément lorsque nous aurons à évoquer les passerelles possibles entre la situation sociale non scolaire où le document joue un rôle et l'espace scolaire.

De plus l'expression « support de cours » pourrait laisser penser que le document n'est qu'une assistance, une aide au cours quand il en est un élément essentiel. Aucun texte officiel d'espagnol ne suggère la moindre activité d'enseignement - apprentissage qui pourrait ne pas s'organiser autour d'un document, ou au moins en référence à un document. Précisons toutefois que les Instructions Officielles de collège envisagent timidement un compartimentage des savoir-faire qui mélange des savoir-faire méthodologiques liés à l'exploitation des documents et des savoir-faire langagiers essentiellement liés à la situation de classe. Les programmes de la classe de sixième en offrent un bon exemple :

« A- LISTE DES COMPÉTENCES ET SAVOIR-FAIRE (...) »

Comprendre :

- le sens général d'un court énoncé – message, récit, dialogue, poème, saynète...-en repérant personnages, situations, lieux, actions... ;
- la nature d'un énoncé (déclaration, interrogation, injonction, exclamation) ;
- la forme écrite d'un énoncé oral ;
- les indications du professeur, les directives de travail...
- Parler de soi, des autres, aux autres, du monde :
- identité, goûts, sentiments, état, savoir, activités, environnement, situation dans le temps et dans l'espace... ;
- dire ce qui est su, compris, pensé, ressenti, voulu, souhaité... (sous forme affirmative, négative, interrogative, injonctive) ;

- participer à la vie de la classe, entretenir des relations sociales et humaines. »Note78.

Quant à la typologie des documents, qu'elles soient des années 80 pour les textes en vigueur dans le second cycle jusqu'en 2005Note79, qu'elles soient de la fin des années 90 pour les textes concernant le premier, si elles semblent ouvrir grand l'éventail des types de documents, les Instructions Officielles ne manquent jamais de les hiérarchiser présentant toujours le texte d'auteur littéraire comme le document d'étude idéal pour l'enseignement - apprentissage de l'espagnol :

Dans le fascicule, publié en 1992 et réédité en 1994, qui réunit tous les textes officiels parus sur le second cycle, on trouve pour chacune des classes des précisions comparables à celles concernant la seconde :

« L'étude des textes (littérature, presse), d'images (dessins, tableaux, gravures, photographies), d'enregistrements sonores et audiovisuels de qualité, choisis de telle façon qu'ils ne risquent pas de heurter la sensibilité des élèves, contribue très efficacement à la mise en œuvre de la langue, à l'oral comme à l'écrit. Au sein de cet ensemble, les textes occupent une place privilégiée... »Note80.

Dans les Instructions Officielles qui définissent les objectifs de l'enseignement de l'espagnol au collège, on trouve en conclusion :

« Cette approche ne peut se faire qu'à partir de documents authentiques : textes d'auteurs, images fixes ou animées d'Espagne ou d'Amérique de langue espagnole, enregistrements de voix hispaniques. »Note81.

Un peu plus loin, le texte précise :

« Par rapport aux documents de toute nature employés pour enseigner les langues vivantes, le texte authentique, non fabriqué à des fins strictement didactiques, est un document privilégié car il est à la fois :

- un exemple linguistique (aucun professeur ne peut ici avoir la prétention d'être en tout point exemplaire) ;
- un témoignage d'un hispanophone ;
- le produit d'une société et d'une époque ;
- un être de langue unique, quel qu'en soit le degré d'écriture. »Note82.

Puisqu'il est l'outil incontournable pour l'apprentissage de l'espagnol nous allons tenter de cerner le statut que donnent les Instructions Officielles au texte d'auteur littéraire et les rôles qui lui sont attribués. Erigé en parangon du document d'apprentissage, il nous sera loisible d'explorer en partant de lui les utilisations des autres documents possibles et de comprendre pourquoi, selon les textes officiels, ils ne peuvent être aussi efficaces.

3.1.2. Les rôles du texte d'auteur littéraire.

Nous prendrons, pour étayer nos analyses des Instructions Officielles les propositions de traitement que font les documents d'accompagnement de 5^o et 4^o de l'extrait du roman de D. Medio, *Diario de una maestra*, déjà cité en 1.5. que l'on appellera TEXTE 1, du poème narratif de Antonio Machado tiré du recueil *La tierra de Alvar González* que l'on appellera TEXTE 2 et l'analyse que fait le rapport d'inspection n^o 1. du cours réalisé à partir du texte extrait du roman de Enrique Congrains Martín, *Lima, hora cero* présenté par le manuel *Sol y sombra*Note83, pour les classes terminales et les classes de 1^o cycle de l'enseignement supérieur que l'on appellera TEXTE 3.

Les textes en vigueur assignent au texte d'auteur littéraire des rôles particuliers qui font qu'il a, dans l'institution scolaire, un statut original que nous définirons à l'issue de l'examen de ces rôles.

Il est frappant de constater que les Instructions Officielles prêtent au texte littéraire une existence propre, une sorte de capacité autonome d'action sur l'apprenant, ils « offrent », ils « éveillent », ils « suscitent », ils « inspirent ». Les agencements de mots que rassemble le tissu textuel, les combinaisons inventées par les auteurs sont dotés d'un pouvoir actif et quasi indépendant. D'abord ils sont « **déclencheurs de parole** » et nous avons vu combien cette fonction peut être déterminante dans la méthodologie active ; ensuite ils sont « **maîtres de langue** », c'est-à-dire qu'ils sont la meilleure référence possible pour l'élève en matière de compétence linguistique. Ils sont « **dispensateurs de culture** », c'est-à-dire qu'ils portent en eux des connaissances culturelles qu'ils mettent à disposition. Enfin, ils sont « **formateurs** » tant sur le plan intellectuel qu'esthétique ou éthique.

3.2. Le texte d'auteur littéraire, déclencheur de parole.

Nous l'avons vu précédemment, la première tâche du professeur, dans la méthodologie dite « active » est : « d'obtenir des échanges »Note84. , tel est le préalable qu'annoncent sans ambiguïtés les Instructions Officielles de collègue qui suggèrent ensuite que l'existence d'échanges et leur qualité dépendront du choix du document qui aura été opéré. Afin d'aider les professeurs dans cette phase décisive, le texte leur propose de choisir les deux exemples que nous avons sélectionnés pour notre analyse et le justifie comme suit :

Pourquoi est-il déclencheur de parole ?

« Les deux exemples suivants montrent l'importance du choix de documents authentiques qui, parce qu'ils offrent des situations complexes, permettent de susciter la prise de parole en mettant en jeu les qualités d'observation, l'expérience personnelle et la sensibilité des élèves. Leur utilisation en classe d'espagnol permet d'éveiller et de soutenir l'intérêt – on ne communique pas si l'on n'a rien à dire – et contribue à enrichir les capacités langagières des élèves, tant en espagnol qu'en français. »Note85.

Les auteurs considèrent que ces textes sont de nature à « éveiller l'intérêt » c'est-à-dire à faire franchir le premier pas, à enclencher un désir de parole. Pour le prouver, ils précisent que le TEXTE 1

« présente une situation relativement familière aux élèves. Il s'agit ici d'une institutrice débutante, quelque peu angoissée et démunie face à une classe surchargée. »Note86.

et que le TEXTE 2

« présente une scène de la vie quotidienne à la campagne »Note87. .

Nous reviendrons dans un paragraphe ultérieur sur cette proposition qui consiste, pour vaincre les résistances à parler des élèves, à choisir des textes proches de leurs goûts ou de leurs intérêts (ou que l'on croit tels car on se réfère ici à un élève standard dont l'existence n'est pas garantie), ce que nous voulons retenir ici c'est que le texte littéraire devrait déjà opérer comme acteur de l'enseignement dans la toute première phase.

Ensuite, lors du cours lui-même, la difficulté est moins d'éveiller que de « soutenir » l'intérêt mais là encore c'est le texte lui-même qui, selon les auteurs, garantit le succès, c'est le degré de complexité de la situation exposée qui, parce qu'il est élevé mais sans excès entretient l'envie de parler. S'il était trop élevé, il l'inhiberait, s'il était inexistant, il rendrait toute prise de parole inutile. Outre le fait que bien d'autres facteurs, liés notamment à la situation de classe, sont décisifs dans la prise de parole, le critère de la complexité paraît bien imprécis et très subjectif.

Mais nous voulons souligner qu'il s'agit de complexité de la situation et non du discours qui la crée. D'ailleurs on retrouve souvent ce critère de la situation dans les Instructions Officielles. Ainsi par exemple, les programmes de première et de terminale encore en vigueur en 2004 invitent-ils les professeurs à en tenir le plus grand compte quand ils choisissent leurs documents pour la classe :

« ...les textes les plus attrayants et les plus féconds sont ceux qui présentent des situations concrètes. »Note88.

Il faut vraisemblablement attribuer aussi à cette volonté de donner à l'élève la possibilité d'identifier le plus vite possible des situations concrètes, cette recommandation incessante de lever les ambiguïtés de sens dues à des méconnaissances linguistiques ou culturelles :

« Il [le professeur] aplanit les difficultés linguistiques et culturelles que les élèves ne surmonteraient pas seuls, assurant ainsi la compréhension littérale... »Note89.

3.2.1. Texte littéraire certes, mais la lecture est-elle d'essence littéraire ?

S'agit-il ici de faciliter à l'élève le processus spécifique de la lecture du texte littéraire qui conduit le lecteur vers un ailleurs, qui opère une décentration qui permettra une certaine empathie avec les personnages ? Rien n'est moins sûr car à se substituer au lecteur pour lever les ambiguïtés que recèle le discours, car à le précipiter vers ce que l'art d'écrire a retenu du réel mais qu'il a recréé par tout un jeu de dits et de non dits, à dissocier en quelque sorte la situation du langage qui la crée, le signifié du signifiant, on risque fort d'interdire à l'élève la porte de la littérature et ce faisant l'accès à l'extraordinaire puissance créatrice du mot. Car c'est bien l'essence de la littérature que de rendre son lecteur co-constructeur du sens :

« Le texte n'est pas lisible si le lecteur ne lui donne pas sa forme ultime, par exemple en imaginant consciemment ou inconsciemment une multitude de détails qui ne lui sont pas fournis [...] Il n'existe pas de texte littéraire indépendamment de la subjectivité de celui qui le lit [...] C'est le lecteur qui vient achever l'œuvre et refermer le monde qu'elle ouvre, et il le fait chaque fois de manière différente »Note90.

Il en ressort que le sens ne préexiste pas à la lecture et c'est tant mieux car c'est ainsi une aventure personnelle de tous les instants, même en langue étrangère parce qu'il va nous falloir mobiliser tous les possibles pour construire notre sens et ainsi explorer l'étendue sémantique d'un mot, l'effet de sens d'une construction, la portée d'une flexion verbale.

Reprenons l'analyse que nous avons faite du traitement qui est proposé de TEXTE 2 en 2.2., (lorsque nous évoquions les entorses à la méthode directe) pour l'approfondir.

3.2.1.a.Premier cycle. Lecture littéraire ? Exemple 1.

Soit le poème narratif de Machado et une possible traduction. Nous avons cette fois évité de traduire « su » :

Tres niños están jugando
a la puerta de su casa;
entre los mayores brinca *sautiller*
un cuervo de negras alas. *corbeau*
La mujer vigila, cose
y, a ratos, sonríe y canta.
- Hijos, ¿Qué hacéis? – les pregunta.
Ellos se miran y callan.
Antonio Machado, *La tierra de Alvargonzález.*

Trois enfants jouent
à la porte de [???] maison;
au milieu des plus grands sautille
un corbeau aux ailes noires.
La femme surveille, elle coud
Et, de temps en temps, elle sourit et chante.
- Les enfants. Que faites-vous ? leur demande-t-elle.
Eux se regardent et ne disent mot.

L'aide que proposent les rédacteurs, dès le premier contact de l'élève avec le texte, porte sur le possessif « *su* ». Nous avons dit que la traduction qu'ils en font, c'est-à-dire « leur », est incapable de rendre compte de l'indétermination donc de la polysémie du possessif espagnol qui selon le contexte peut être traduit par « son », « sa », « votre » ou « leur », autrement dit, il indiscrimine le genre et le nombre du référé. Dans la progression du petit poème, rien ne permet, au second vers, de lever l'ambiguïté, les traductions possibles sont encore : « leur maison », « sa maison » ou « votre maison » : « Son » est évidemment éliminé par le genre féminin du substantif « *casa* ».

- Hypothèse n° 1 : « *su casa* » = « leur maison » : « *su* » est alors anaphorique, le possessif antéposé à une fonction d'actualisateur, il met le substantif « maison/casa » en rapport avec les personnes des trois enfants. Ces spéculations ne sont pas purement grammaticales et propres à celui qui regarde fonctionner le système linguistique espagnol de l'extérieur. La meilleure preuve que l'indétermination est ressentie fortement par les hispanophones, c'est qu'il est fréquent que le substantif introduit par le possessif indiscriminant soit suivi par le syntagme « de + pronom personnel ». Dans le cas évoqué, il ne serait pas surprenant d'entendre : « *delante de su casa de ellos* » [devant « leur » maison à eux]. Le linguiste M. Benaben commente :

« Ils [les syntagmes du type « de + pronom personnel »] peuvent sembler redondants mais ils sont destinés à écarter tout risque d'ambiguïté ». Note91.

Même si les présomptions sont fortes, force est de constater que l'ambiguïté n'est pas levée et que la traduction « leur » est une option réductrice.

- Hypothèse n° 2 : « *su casa* » = « votre maison ». Le possessif dit de politesse est, en espagnol le possessif de la troisième personne. Le texte se présente comme un poème, rien, au début, n'interdit d'y percevoir une situation d'énonciation classique : un locuteur et un interlocuteur qui serait comme transporté dans un monde créé par le texte et les enfants seraient en train de jouer devant la maison du lecteur ou auditeur que le poète traiterait avec une certaine déférence, ce que montrerait donc le déictique « *su* ». Il faut attendre le cinquième vers pour que le caractère narratif du texte s'affirme et que l'hypothèse du déictique « *votre* » tombe. Dans la réalité de la lecture ou de l'audition par un hispanophone, elle est restée potentiellement opérante jusque là.
- Hypothèse n° 3 : « *Su casa* » = « sa maison » : « *su* » est cataphorique, le possessif n'est pas ici une reprise du possesseur mais l'idée est maintenant regardante, annonciatrice d'un possesseur imminent mais non encore présent dans le discours, hypothèse qui n'est jamais formellement exclue puisqu'on pourrait voir dans « *su* » un cataphorique annonciateur de « *la mujer* », « *la femme* ». Trois enfants seraient donc en train de jouer devant sa porte. Cette interprétation se trouve renforcée par les déterminants employés : l'absence de défini devant « *tres niños* » et la présence de « *la* » devant « *mujer* ».

« *Su* » conserve donc, une fois le poème lu une part de sa polysémie et le texte lui-même sa force évocatrice. Mais les rédacteurs du texte en ont décidé autrement :

« Ainsi, *niños*, *mujer*, sont-ils problématiques par leur imprécision – le poète ne dit pas « *hermanos* », « *madre* » – même si *su casa* indique un rapport étroit entre les personnages. Il faut ici insister sur la **bonne compréhension** du possessif, pas du tout évidente ; **une traduction s'impose** (leur au singulier), qu'il ne faut pas hésiter à écrire au tableau... » Note92. [souligné par nous]

L'« imprécision » n'en n'est pas une, c'est une ouverture de sens que seule la collaboration du lecteur peut combler mais elle ne saurait s'imposer de l'extérieur à ce lecteur car rien objectivement ne le permet. Il peut se construire du sens de façon cohérente mais en aucun cas on pourra s'autoriser à dire que préexiste dans le texte un sens comme le suggère l'expression : « bonne compréhension ».

De plus, retenir cette hypothèse comme la vérité entraîne des conséquences en cascade. La parole déclenchée de l'élève va être orientée vers l'exploitation exclusive de ce sens, au point même que l'occasion va être utilisée pour développer le maniement du futur de conjecture appelé à tort « futur d'hypothèse » dans le bilan linguistique qui est fait de la séance :

« Langue employée par le professeur : le futur d'hypothèse (très fréquent en espagnol)... »Note93.

C'est que le « futur de conjecture » espagnol est à la disposition du locuteur pour porter une appréciation sur un fait bien présent. Faute d'informations précises, il émet une hypothèse (d'où l'appellation abusive de « futur d'hypothèse ») mais cette hypothèse relève de la présomption, voire de la quasi certitude, elle renvoie au domaine du probable : M. Benaben l'exprime ainsi :

«...le sujet parlant attend confirmation de ce qu'il vient d'avancer. Son hypothèse de départ sera prochainement validée ou invalidée. Il pense d'ailleurs qu'elle se vérifiera, le futur catégorique étant lié à l'idée de probabilité ».Note94.

Les élèves seront donc, sous la conduite de leur professeur, amenés à dire, sous une forme et sous une autre, un sens que le texte autorise à percevoir mais qui n'est certainement pas le seul. Les documents d'accompagnement précisent, à titre indicatif, à quelle production d'élèves, un travail bien mené pourrait aboutir :

« *'SU' casa significa que ...['LEUR' maison, cela signifie que...] indica que viven [cela indique qu'ils vivent] vivirán juntos [ils vivent certainement ensemble], serán hermanos [ils doivent être frères], y la mujer será su madre [et la femme est certainement leur mère].*

La réduction de l'indétermination d'essence littéraire par une interprétation univoque servie par le futur de conjecture, ou de probabilité, transforme le texte littéraire en une banale description factuelle : il y a déni de littérature. Le rôle qui est attribué au texte d'auteur littéraire ne correspond pas à sa fonction sociale naturelle, hors de la classe, qui est d'abord d'être lu pour ce qu'il est :

« Dans la lecture littéraire, le texte littéraire fait en partie "don de soi au lecteur", mais parce que le jeu qu'il initie est un jeu interactif, il appelle symétriquement un don de soi du lecteur, sous la forme d'un investissement (le mot est à prendre dans tous ses sens), qui n'est pas seulement affectif, mais aussi intellectif et symbolique. Au-delà du simple échange, la lecture littéraire exige du lecteur une véritable "occupation" des lieux, un "acte d'appropriation"... Bien entendu, dans le jeu tous les coups ou tous les échafaudages ne sont pas permis...il existe des appropriations légitimes ...et des appropriations abusives. »Note95.

Peut-on déduire de cet exemple que la classe d'espagnol n'est donc pas le lieu d'une lecture littéraire du texte littéraire ? Ce serait certainement faire une généralisation hâtive. Observons cependant les modifications non indiquées qui ont été apportées au texte original de Dolores Medio pour en faire ce que nous avons appelé le TEXTE 2

3.2.1.b. Premier cycle. Lecture littéraire ? Exemple 2.

Dans son mémoire de maîtrise, P. LenoirNote96 présente en annexe un document comparatif qui fait apparaître des différences considérables entre d'une part, la version scolaire du texte que nous avons cité et qui porte dans les manuels et dans les documents d'accompagnement le titre « La primera clase de la maestra » et d'autre part le texte original du roman de Dolores Medio. Quand l'épisode évoqué s'étend sur cinq pages dans le roman, il n'occupe en tout et pour tout qu'une vingtaine de lignes dans les appareils pédagogiques. D'autres part, beaucoup des passages restant ont été profondément modifiés. Nous prendrons

l'exemple du paragraphe que les concepteurs du document scolaire ont retenu comme introduction. La romancière l'a rédigé ainsi :

« Cincuenta y seis muchachos la rodean. Cincuenta y seis muchachos están aguardando a que ella les dirija la palabra. Y ella, seca la imaginación, seca la garganta, no encuentra la palabra que ha de dirigirles.» [Cinquante-six enfants l'entourent. Cinquante-six enfants attendent qu'elle leur adresse la parole. Et elle, l'imagination sèche, la gorge sèche, elle ne trouve pas les mots qu'elle doit leur adresser.]

Nous reproduisons ici la version scolaire qui fait apparaître des coupes mais aussi des modifications que nous soulignons :

« Cincuenta y seis **alumnos** la rodean, cincuenta y seis **alumnos** **aguardan sus palabras** y ella, seca la garganta, seca la imaginación, no encuentra **palabra**.» [Cinquante-six élèves l'entourent, cinquante-six élèves attendent ses mots et elle, l'imagination sèche, la gorge sèche, ne trouve pas de mot.]

Les modifications que nous observons répondent de toute évidence à des impératifs d'efficacité. Mais l'efficacité dont il s'agit ne concerne pas la lecture littéraire de l'œuvre. On a, en opérant des coupes, en simplifiant la syntaxe, en introduisant un vocabulaire courant en classe (élève plutôt qu'enfant), voulu créer une situation porteuse de parole, suggestive, ramassée.

3.2.2. Scolarisation du texte littéraire et conséquences.

Ce n'est donc pas le discours littéraire qui est central mais la situation qu'il évoque où l'élève reconnaît une image du réel et on fait le pari que l'originalité de l'image, sa complexité sont de nature à susciter durablement la parole parce que c'est en parlant de l'image que l'élève s'exercera à la manipulation de la langue espagnole tout de suite. Pour ne pas différer l'objectif d'expression, et donc l'objectif linguistique, on est contraint de ne retenir que ce que le texte littéraire a prélevé du réel pour élaborer sa construction symbolique.

Les documents d'accompagnement des programmes de la classe de sixième apportent des précisions qui confirment :

« Dans telle classe de niveau modeste, et / ou avec tels élèves en difficulté, il est possible que dans un premier temps, on en reste au stade de la simple description ou du compte rendu et qu'il ne soit pas aisé de dépasser le niveau du constat... »[Note97](#).

Un autre texte, un autre objet, une situation d'une autre nature aurait peut-être, tout aussi bien fait l'affaire et aurait épargné au professeur et aux élèves de dévirtualiser le texte littéraire. Dans un article de 1994, C. Puren dénonçait ce risque de banalisation qu'il voyait comme la conséquence des nombreux rôles qui sont attribués au texte littéraire et qui « ne peuvent qu'occulter ou 'aplatir' sa dimension esthétique aux yeux des élèves »[Note98](#). Le danger est bien réel, et il nous semble qu'il ne se limite pas à la dimension esthétique ou il faut reconnaître à cette dimension un voisinage étroit avec l'éthique voire l'axiologie. La réflexion sur le rôle de l'apprenant nous fournira l'occasion de revenir à cette notion. En effet l'objet littéraire, comme nous l'avons vu, n'est pas un objet de contemplation, il est un lieu d'action du lecteur, lieu d'engagement, lieu de confrontation. L'investissement qu'il requiert n'est pas sans retombées en termes de construction du sujet dans son contact à l'autre par la médiation du récit littéraire. Evoquant les travaux de J. Bruner, M. De Carlo écrit :

« C'est en partant du « principe narratif » - à savoir la capacité d'inventer des histoires, de raconter - que le psychologue américain J. Bruner circonscrit une forme particulière de la

pensée, qui aide les individus à imaginer une version du monde à l'intérieur de laquelle ils peuvent trouver une place. (...) La narration – d'histoires réelles et d'histoires inventées – possède donc la vertu de garantir une unité dans le changement : les personnages gardent leur physionomie malgré les vicissitudes qu'ils traversent ; pour cette raison, elle nous aide à la fois en tant que sujets cohérents et à accepter les modifications ».Note99.

L'occasion qu'offre le récit, selon Bruner, d'une appropriation cognitive, et plus généralement la potentialité éducative du rapport au texte littéraire que l'on entrevoit ici contrastent fort avec le rôle de « souteneurs de parole » que leur attribuent les documents d'accompagnement des Instructions Officielles dans le premier cycle. Et rien ne permet d'affirmer qu'il en va autrement dans le second.

3.2.3. Second cycle. Lecture littéraire ?

Nous aurions pu choisir un texte et son appareil pédagogique dans un manuel en usage actuellement ou la prestation orale d'un candidat au baccalauréat à partir d'un texte, nous avons préféré recourir au sujet d'épreuve écrite qui a été proposé en 2002, au baccalauréat des élèves hispanistes LV1 des sections ES et S. On pourrait objecter qu'il s'agit d'épreuves écrites et que notre propos porte sur le rôle déclencheur de parole du texte écrit mais comme nous l'avons déjà signalé en 2.5.3. et nous réexaminerons cette question d'un autre point de vue, la langue qui est enseignée et apprise est d'essence écrite. D'autre part ce qui plaide en faveur de l'exemplarité du sujet de baccalauréat c'est son caractère public et conséquemment l'impact qu'il aura sur les pratiques.

Les sujets du baccalauréat, a fortiori quand ce sont des sujets nationaux, sont la traduction, tangible, visible et exposée aux usagers du système scolaire des options d'enseignement - apprentissage que prennent les autorités inspectariales responsables. Ce dispositif d'évaluation, bien que totalement imbriqué dans un « macro-dispositif » qui est lui-même le résultat de compromis administratifs, sociaux, politiques, n'en demeure pas moins représentatif d'une politique propre à l'espagnol. Il n'est que d'observer les différences sensibles avec les épreuves de baccalauréat de l'allemand ou de l'anglais.

D'autre part, tous ceux qui sont concernés par cette évaluation, les élèves des classes de première et terminale au premier chef et leurs professeurs, vont, dans un réflexe bien compréhensible de rentabilité, se caler sur les épreuves des années précédentes pour préparer les épreuves à venir. Il est probable que les dites épreuves contribuent plus à informer le travail en classe que bien des Instructions Officielles.

3.2.3. a. Une page de littérature au baccalauréat.

Puisque professeurs et élèves cherchent en elles des indications pour la classe et en premier lieu sur le traitement du texte littéraire, intéressons-nous au sujet donné aux candidats au baccalauréat qui composaient en espagnol LV1 en juin 2002 dans les sections S et ES. Ce texte, extrait d'un roman contemporain de Rosa Regás, *Luna lunera*Note100., est le récit par la narratrice des vexations que, parce qu'ils étaient des enfants de républicains, leur infligea à elle et à ses trois frères et sœurs, leur grand père, le jour des rois. La scène se passe au lendemain de la guerre civile. La totale solidarité des quatre petits dans l'adversité, leur intrépidité en font un récit plaisant. La première partie de l'examen est une épreuve de compréhension écrite, la deuxième est annoncée comme « épreuve d'expression personnelle ». Nous ne cherchons pas ici à mesurer les effets produits sur l'élève, ni les incidences sur l'évaluation de la compréhension du mode opératoire retenu (questions en espagnol, réponses rédigées en espagnol), ni toutes les questions relevant de la dimension psychologique des « questions d'expression écrite » ; nous souhaitons, pour l'heure, définir le rôle de ce texte littéraire dans l'épreuve de baccalauréat. Question essentielle puisque, comme nous l'indiquions précédemment, elle va informer le travail de la classe.

Dans l'épreuve de compréhension, on trouve la question suivante :

« “Pero tenéis el afecto y la protección del abuelo que no tiene ninguna obligación de cuidaros y educaros, y esto es mucho más de lo que merecáis, así que con este regalo ya podéis estar satisfechos.” ¿Cómo evidencia esta frase el sentido del texto?»

[“Mais il vous reste l’affection et la protection de votre grand-père qui n’est en rien obligé de s’occuper de vous et de vous éduquer, vous n’en méritez pas tant, alors vous pouvez vous estimer heureux avec ce cadeau-là.”

Comment cette phrase met-elle en évidence le sens du texte ?]

Certes cette phrase permet de préciser les rapports qu’entretiennent le grand-père et ses petits enfants ; certes le mot « regalo » [cadeau] est une allusion claire à la fête des rois et au fait que l’aïeul a refusé de sacrifier à la tradition des cadeaux ; certes « es mucho más de lo que merecáis » [vous n’en méritez pas tant] permet d’évoquer ce qui aux yeux du grand-père est leur tache originelle : «...en la situación en que estáis no debéis ni podéis aspirar a lo que aspiran los demás porque no tenéis padres... » [...dans la situation où vous êtes vous ne devez ni ne pouvez aspirer à ce à quoi aspirent les autres parce que vous n’avez pas de parents...] mais peut-elle réellement « mettre en évidence le sens du texte » ? et puis la formulation laisse entendre qu’il y a « un » sens du texte et que c’est évidemment celui que les concepteurs du sujet demandent de mettre à jour. Or sans nier que ce sens apparaît bien dans le texte, à trop creuser ce sillon, on risque fort de déboucher sur une victimisation des quatre enfants, ce qui s’approcherait dangereusement du contresens, la narratrice ne dit-elle pas en conclusion :

« Apesar de los bofetones que nos cayeron aquel mediodía y de habernos quedado sin roscón de Reyes, estábamos satisfechos, sin saber muy bien por qué. Tal vez porque por primera vez teníamos la sensación de que habíamos respondido como si fuéramos mayores, sin discutir, sin rebelarnos, pero a nuestro modo digno e insultante.”

[Malgré les gifles qui nous tombèrent dessus ce midi-là, bien que nous ayons été privés de galette des rois, nous étions satisfaits, sans trop savoir pourquoi. Peut-être parce que, pour la première fois nous avons l’impression que nous avons répondu comme si nous étions des grands, sans rouspéter, sans nous découvrir, mais à notre façon, digne et insultante.]

Cette partie ne permet-elle pas d’affirmer que ce texte est aussi, et certains penseront surtout (tout à fait légitimement), le récit d’une belle revanche sur l’adversité, d’un premier pas des personnages vers l’âge adulte, le dépassement d’une condition de soumission qui leur était imposée ?

Le texte littéraire échappe décidément au sens unique mais pour les besoins de l’exercice on en réduit la polysémie et, ce faisant, on met en cause sa propre essence. Le texte littéraire est dévoyé ou au moins peut-on dire que les modalités de sa didactisation, ou peut-être devrait-on dire de sa scolarisation en espagnol entraînent une perte de sens. Peut-être l’exercice n’est-il pas adapté au texte littéraire ou l’inverse, peut-être la compétence de compréhension de l’écrit exige-t-elle des textes moins polysémiques mais à vouloir mesurer la compréhension écrite de l’élève de la sorte, on le laisse à l’extérieur du texte, on lui propose d’utiliser la phrase isolée comme grille de lecture de l’ensemble, lui interdisant de se construire son sens. Il se trouve contraint de corroborer le sens que suggère le questionnaire.

Perspective d’extériorité que confirment les questions d’expression personnelle :

«1 ¿Qué opinas de la actitud de los niños a lo largo del texto?

2° Valiéndote de ejemplos precisos, comenta la importancia de las diferentes fiestas en la sociedad moderna. Da tu opinión al respecto.”

[1° Que penses-tu de l'attitude des enfants tout au long du texte ?

2° En utilisant des exemples précis, commente l'importance des différentes fêtes dans la société moderne. Donne ton opinion à ce sujet.]

La lecture littéraire ne conduit pas, comme nous l'avons vu, à juger les personnages comme s'il s'agissait d'extraire de la fiction des éléments ressemblant au réel pour nous livrer à un exercice relevant davantage des propos de comptoir qui débouchent sur des jugements généraux hâtifs et généralisateurs ; la lecture littéraire nous conduit à adopter un instant une perspective différente, à éprouver la cohérence du parcours d'un autre. Le texte choisi offre, de ce point de vue un morceau d'itinéraire de personnages d'une grande force évocatrice que la question ne permet pas d'éprouver. En demandant à l'élève de dire ce qu'il pense de l'attitude des personnages, les concepteurs du sujet extraient les quatre enfants de leur environnement littéraire pour en faire des êtres réels fugaces qui viennent davantage conforter le lecteur élève dans ses certitudes qu'ils ne l'aident à s'affranchir de ses propres limites. Il se noue entre le questionneur et le candidat comme un dialogue par dessus le texte.

La deuxième question ne porte pas sur le texte, même si le thème que l'élève est invité à développer - les fêtes traditionnelles - est un lointain écho de l'épiphanie que raconte le texte. Lointain parce que la fête dont il est question ici opère comme un révélateur des comportements des personnages, elle est davantage un outil narratif que l'objet d'une réflexion sociologique. Personnages et lecteurs espagnols ont ce référent commun (la fête des rois est traditionnellement l'occasion d'offrir des cadeaux et puisque la scène se passe dans l'après guerre, Noël n'a pas encore supplanté les Rois Mages dans l'imaginaire des enfants) qui sert efficacement l'économie narrative. On remarquera cependant qu'en voulant libérer la parole de l'élève sans s'éloigner trop du propos du texte on contribue à nouveau à « aplatir » sa spécificité littéraire pour en faire un prétexte et / ou un pré-texte.

3.2.3.b. Des conséquences en amont du baccalauréat.

L'examen du baccalauréat répond à des impératifs complexes, il est le produit d'une histoire mais les décisions qui y sont prises n'en sont que plus lourdes parce que, comme nous l'évoquions plus haut, leurs effets ne se limitent pas au public concerné directement par l'examen considéré, l'année considérée, mais ils se répercutent largement sur tout le second cycle, les professeurs qui enseignent en terminale, enseignent le plus souvent également en première et en seconde. Le souci des uns de réussir l'examen rencontre largement le souci des autres d'assurer le succès des premiers, relayés efficacement par de nombreux manuels. Nous prendrons seulement à titre d'exemples une question posée dans un manuel de seconde et une autre posée dans un manuel de première.

Manuel de seconde :

«¿Te gusta el personaje ? » [Est-ce que ce personnage te plaît ?]Note101.

Loin de nous l'idée que le lecteur du texte littéraire ne saurait se situer sur le terrain de l'éthique par rapport au personnage de fiction, ou même à la situation. Mais ce type de questionnement ne permet pas à l'élève de rentrer dans l'intimité du personnage odieux dont il s'agit pour en comprendre le fonctionnement, les innombrables facettes, les déterminations sociales, et ce faisant, croiser tous ces éléments avec ceux qui lui sont propres, ce type de questionnement renvoie l'élève à l'obligation d'un jugement définitif, politiquement, scolairement correct - et l'on voit bien quelle instrumentalisation de cette situation peut être faite par exemple par un élève qui est en train de se construire une subjectivité contre l'institution scolaire, mais nous y reviendrons -. Le texte littéraire se trouve dépouillé de ce qui lui est essentiel mais les élèves se préparent déjà à construire des réponses adaptées à l'examen du baccalauréat.

Manuel de première :

« ¿Por qué tanto los hombres de negocios de todo el mundo se parecen ? »

[Pourquoi les hommes d'affaires du monde entier se ressemblent-ils tant ?] Note102.

Ou la question sous-entend que le texte littéraire a établi une loi universelle qui régit le réel et il revient à l'élève lecteur d'en expliquer les causes. Ou la question est extérieure au texte et suggère au lecteur de réfléchir à la ressemblance qu'il y a entre le personnage du texte et un prototype de l'homme d'affaires. Quelle que soit l'interprétation de la question, elle ne s'inscrit pas dans une logique de lecture littéraire.

3.2.4. Le texte littéraire, déclencheur de parole : l'impasse.

Une mise en perspective de cette problématique du texte littéraire dans l'enseignement - apprentissage de l'espagnol révèle une évolution sensible dans les vingt dernières années. Dans les manuels des années 80, on fait encore largement appel à la capacité d'analyse formelle des élèves pour les faire accéder au texte littéraire et leur faire produire de la langue. Nous reproduisons ici, en le commentant, le questionnement qui accompagne l'extrait d'une œuvre littéraire dans un manuel publié en 1987 Note103. :

Nous soulignons et traduisons tous les passages du questionnaire qui correspondent à un relevé et à une analyse des moyens mis en œuvre par l'auteur à l'exclusion de toute interprétation.

« *Para empezar* » [Pour commencer]

« 1. Empleando los tiempos del pasado que convengan haga usted un resumen del texto **poniendo de manifiesto los diferentes momentos** de la historia. » [(faites un résumé) en faisant apparaître les différents moments de l'histoire]

La première phase est une phase de compréhension globale et l'élève doit repérer (on ne dit pas comment) les différentes étapes de la progression narrative.

«2. '¡No tire señorito, es la milana!'; '¡No te procupes, Azarías, yo te regalaré otra!'. ¿En qué estas dos frases son reveladoras del sentido del texto?» Note104.

«3. ¿**Qué particularidades formales y estilísticas** ha apuntado usted al leer este fragmento?»

[Quelles particularités formelles et stylistiques (avez-vous repérées dans l'extrait?)

Le texte ne comporte pas de ponctuation. L'auteur lui a substitué d'autres outils formels (paragraphe, alinéa etc.) que le lecteur doit s'approprier pour comprendre le texte. Les auteurs du manuel entendent appuyer la démarche d'analyse de l'élève sur ce constat de départ, ce que confirme le livre du professeur Note105. dans la rubrique consacrée aux orientations à retenir pour l'analyse.

« *Analicemos.* » [Analysons]

Nous avons repris toutes les questions de cette rubrique et nous nous contenterons de signaler et de traduire toutes celles qui conduisent l'élève à donner du sens au texte à partir de ses caractéristiques formelles et donc à lui faire prendre conscience de l'art d'écrire à l'œuvre dans cette page.

«1 Líneas 1-19 : analice usted las actitudes y los sentimientos de cada protagonista. »

«2 Líneas 21-27 : ¿Cómo se explica el asombro del señorito? Analice las reacciones de cada hombre y, **fijándose en la escritura, diga cómo las valoriza el autor.** » [(Analysez les

réactions de chaque homme et) en observant l'écriture, dites quelle valeur leur accorde l'auteur]

«3 Lignes 28-33: ¿Qué siente Iván en este momento? **¿Cómo lo traduce el relato?** Comente la imploración de Azarías. » [(Que ressent Yvan?.) comment le récit le traduit-il?]

«4 Lignes 34-42 : **analice usted lo detallado de la descripción y el ritmo del párrafomostrando cómo contribuyen a lo trágico del momento.** »[Analysez le caractère très détaillé de la description et le rythme du paragraphe en montrant comment ils contribuent à renforcer l'aspect tragique du moment.]

«5 Lignes 43-53 : **comente las oposiciones, los contrastes** y el ambiente creado en este final». [Commentez les oppositions, les contrastes (et l'ambiance créée dans cette dernière partie)]

«6 Haga usted un retrato psicológico y moral de cada hombre. »

«7 Al final de la novela Azarías mata al señorito. ¿Qué luz aporta tal desenlace a esta página?»

Il s'agit donc plus ici d'une lecture savante du texte littéraire que d'une lecture littéraire : on a en quelque sorte dans un premier temps évacué la question du sens explicite pour s'attacher ensuite à débusquer l'implicite que l'art de l'écrivain fait surgir à chaque pas. Les élèves se construisent alors un savoir savant sur un art particulier. La prégnance du schéma de l'apprentissage par les humanités est encore ici palpable. Cette approche est rendue possible par la formation du public concerné. En effet, au début des années 80, les élèves d'espagnol de classe terminale – il s'agit d'un manuel de terminale – sont essentiellement des élèves de section littéraire qui ont acquis un savoir et un savoir-faire en ces matières et pour une part, ils font en classe d'espagnol, donc en langue espagnole, ce qu'ils ont appris à faire ailleurs, notamment en enseignement de littérature française. Le cours d'espagnol sur la base du texte littéraire leur donne l'occasion d'approfondir leur savoir savant de littérature et de développer en espagnol une langue de l'analyse littéraire équivalente à celle qu'ils pratiquent en classe de français. Le rôle du texte littéraire est de faire apprendre - enseigner la littérature espagnole en espagnol. On comprend aisément que la massification du secondaire et la généralisation de l'enseignement de l'espagnol dans toutes les sections ne pouvaient que changer la donne. L. Riportella fait ce constat :

« On a parfois l'impression que les enseignants d'espagnol sont passés de l'analyse linéaire des textes, qu'ils étaient les derniers à faire, puisque cela avait même disparu de l'enseignement du français langue maternelle au profit du commentaire, analyse linéaire qu'ils avaient de plus en plus de mal à faire passer dans leur classe, à plus d'analyse du tout. »Note106.

Les élèves moins habiles à utiliser les outils de l'analyse littéraire ou dépourvus d'outils d'analyse littéraire ne pouvaient être exclus de la parole en classe puisque la méthode orale et directe restait le dogme. Il nous semble qu'il faut chercher ici l'explication de la dichotomie situation / discours que nous avons signalée. Le texte littéraire reste la référence mais l'analyse ne peut être littéraire ou plutôt l'analyse a tendance à céder le pas au commentaire guidé davantage centré sur les situations et les personnages inventés que sur les moyens mis en œuvre par l'artiste. Les manuels multiplient donc les documents illustratifs dont la mission est de faciliter l'accès au sens du texte, ou plutôt à la situation créée. Dans une étude portant sur 16 manuels de collège publiés en France entre 1988 et 1997Note107., P. Lenoir recense 19 catégories de « supportsNote108. » et lorsqu'il les classe par ordre décroissant, il trouve, en tête trois types de documents : le texte littéraire, 19,91 %, la photo illustrative, 15,17 % et le croquis d'accompagnement, 10,14 %. A son tour, comme le questionnement que nous avons étudié, l'illustration risque fort de réduire la polysémie du texte

3.2.5.a. Recours à l'illustration pour faciliter la prise de parole sur le texte littéraire...et le dénaturer définitivement.

Nous prenons pour appuyer notre propos une page d'un manuel récent de 2^o année d'espagnol, c'est-à-dire de 5^o LV1 ou de 3^o LV2. Note109.

Cantata de Santa María de Iquique. Illustration par Hatier Illustration avec la collaboration de Véronique Foz.

Vamos mujer 

Vamos mujer, partamos a la ciudad,
Todo será distinto, no hay que dudar,
No hay que dudar, confía¹, ya vas a ver,
Porque en Iquique todos van a entender.

5 Toma mujer mi manta² te abrigará³,
Ponte⁴ al niño en brazos, no llorará⁵,
No llorará, confía, va a sonreír,
Le cantarás un canto, se va a dormir.

¿Qué es lo que pasa? Dime, no calles más⁶.

10 Largo camino tienes que recorrer,
Atravesando cerros⁷, vamos mujer,
Vamos mujer, confía, que hay que llegar,
En la ciudad podremos ver todo el mar.

Dicen que Iquique es grande como un salar⁸,
15 Que hay muchas casas lindas⁹, te gustarán,
Te gustarán, confía, como que hay Dios,
Allá en el puerto todo va a ser mejor.

L. ADVIS (Chile), Cantata de Santa María de Iquique.

1. *aié confiance*, inf. confiar
2. *ma couverture*
3. *elle te protégera*, inf. abrigar
4. *prends*, inf. poner
5. *il ne pleurera pas*, inf. llorar
6. *ne te tais pas davantage*, inf. callar
7. *en franchissant des montagnes*, inf. atravesar
8. *une saline*
9. *joies*



A TI TE TOCA...

... PRESENTAR

Cuenta lo que pasa, precisando lugares y circunstancias.
- Al principio
a continuación, luego

Une observation rapide de cette illustration conduit vite à une première constatation : les personnages qui sont donnés comme des Amérindiens bousculent quelque peu les représentations que l'expérience a pu construire chez l'observateur avisé du monde andin.

Le dessin présente un jeune homme de type européen qui se serait fait une teinture bien noire, le nez volontaire, le regard supérieur, un cou sans fin qui termine une silhouette élancée, l'écharpe mise comme celle du fort en thème qui se prépare pour un exposé devant un parterre de jeunes filles. Impression à peine corrigée in extremis par le genou rapiécé.

De la main droite il tient un chapeau qui par sa couleur et sa forme hésite sur son origine mais semble opter davantage pour protéger l'homme du soleil que du froid. De la main gauche il indique avec une extrême clairvoyance le chemin à suivre – il n'y en a qu'un et ils en ont déjà parcouru une bonne partie – à une jeune femme au port inquiet et apeuré.

Vierge à l'enfant d'origine européenne qui n'aurait pas fini sa mutation en indienne. Le cheveu est bien noir mais les tresses s'interrompent avant de se former. La « manta » ressemble encore beaucoup à un foulard et n' imagine pas encore qu'elle peut servir à porter l'enfant, libérant ainsi des bras qui pourraient emporter à la ville quelques biens nécessaires à la vie. La « pollera » n'arrondit pas encore généreusement les hanches de

cette fille de la Pacha Mama largement influencée par l'esthétique des catalogues de prêt-à-porter du vieux continent.

Les cactus d'altitude, qui survivent dans la neige, n'ont pas l'air de comprendre cette défection.

3.2.5.b. Une lecture littéraire rendue impossible.

La force évocatrice du texte poétique est extraordinaire : le locuteur est un indien des hauts plateaux des Andes du nord du Chili (les toponymes et les références à leur environnement l'indiquent clairement) qui tente de convaincre son épouse qu'il faut partir à la ville (Iquique), n'hésitant pas à enjoliver la réalité de la métropole côtière. La connaissance du contexte historique (les grèves de mineurs dans les Andes, le développement des bidonvilles dans les agglomérations urbaines) ajoute encore à la dramatisation.

En termes d'action, il ne se passe rien. Surtout pas un déplacement, puisque le propos est de persuader l'épouse de prendre la décision de quitter sa terre. La détresse du personnage n'est pas dite, elle n'existe pas dans le texte. Le personnage lui-même n'a pas d'existence propre. C'est le lecteur qui va se l'inventer et la richesse de sa création, l'intensité émotionnelle, en un mot la richesse humaine de l'expérience littéraire dépendra pour une part des références qu'il aura à disposition pour peupler son imaginaire. Pour que ce texte soit respecté pour ce qu'il est, il n'y a pas d'autre issue que d'aider antérieurement les élèves à se doter des savoirs de référence sans lesquels il n'y aurait pas de lecture possible. Ces prérequis mis en place, chacun peuplera cet espace ouvert et s'il y a parole, ce ne pourra qu'être après, sous forme de débat, de négociation de sens.

A vouloir faciliter la compréhension, on interdit l'accès au texte. Il n'y a plus de compréhension possible du texte. En effet, dès lors qu'il y a illustration, l'élève peu assuré dans le décodage de l'écrit en espagnol, va projeter sur le texte les clichés qu'a réveillés l'illustration. Cette projection de l'expérience brute vient se substituer au processus de compréhension comme construction de sens, il s'agit moins de comprendre que de se complaire dans ses représentations.

3.2.6. A la recherche de substituts.

Le texte littéraire est donc le document privilégié des manuels Note110, mais le traitement qui en est fait tend à gommer son caractère spécifique. Il n'est pas étonnant dès lors de le voir en concurrence avec des textes d'un autre type. Il n'est que de voir les listes de baccalauréat présentées par les professeurs qui font apparaître une proportion non négligeable de textes non littéraires, ce qui tendrait à prouver que les professeurs s'affranchissent volontiers des recommandations. En revanche, le mode de traitement que font les candidats des textes non littéraires qu'ils présentent est le plus souvent identique. Peut-être peut-on en conclure que, pour beaucoup d'élèves et de professeurs, les difficultés de l'exercice peuvent être moins lourdes si le texte est moins complexe, moins lacunaire, plus transparent, offrant une situation préhensible immédiatement. La tendance est parfaitement compréhensible puisque, quand on utilise en classe un texte littéraire, on s'ingénie dès le premier contact à ménager des accès à un sens donné comme préexistant avec l'obsession constante de faire parler, au point que l'élaboration individuelle d'une pensée qui déboucherait sur une volonté d'expression est le plus souvent escamotée. L'ouvrage produit par le C.R.D.P. des Pays de Loire est à cet égard, sans ambiguïté, qui annonce tout de go, certes en parlant de ce que doit dire l'élève de ce qu'il a retenu du cours dans la séance suivante que

«C'est la langue qui est une fin, les idées ne sont qu'un moyen, important, certes, et même primordial –point de langue sans idées – ; mais elles restent un moyen pour parvenir à cette fin.» Note111.

En invitant les élèves à s'attacher aux situations, aux personnages, on prétend suggérer des idées qui provoqueront une production linguistique. Si tout se réduit à cette simple équation, il n'est pas surprenant que,

dans la classe, le texte littéraire ayant le même rôle que tous les autres textes, le traitement de ceux-ci et de celui-là ait tendance à s'homogénéiser et que le document iconique soit massivement sollicité puisqu'il livre d'emblée la situation. Il apparaît donc souvent comme un substitut efficace du texte littéraire Note112, ce que freinent les Instructions Officielles qui considèrent, en 1994, que les textes littéraires

« ...occupent une place privilégiée en raison de l'authenticité d'une langue d'auteur... » Note113.

ou en 1997, que

« le texte authentique, non fabriqué à des fins didactiques, est un document privilégié car il est (...) un exemple linguistique » Note114.

La situation est très paradoxale car l'art d'écrire devient secondaire mais l'appropriation de la langue utilisée reste l'objectif fondamental : Le rôle de maître de langue du texte littéraire est constamment réaffirmé.

3.2.7. Conclusion.

Le texte littéraire n'est pas intrinsèquement déclencheur de parole. A celui qui en accepte l'investissement (parce qu'il sait ce qu'il peut en retirer), il donne accès à la création de représentations inédites qui lui sont propres parce qu'il en est le créateur et cependant étrangères car elles s'inscrivent dans une logique dont il n'est pas maître et qu'il n'a jamais fini d'appréhender. Il est donc bien dans les attributions de l'institution scolaire que d'ouvrir aux élèves – pour que ceux qui ne sont pas lecteurs le deviennent, et qu'elle accompagne le cheminement des autres – cet espace de liberté et de construction. Pour que la classe les y conduise, il faut, selon J. Bruner, qu'elle soit un lieu où :

« l'on objective dans le langage ce qu'on a pensé », où « l'on se penche sur ce qu'on a ainsi produit pour le considérer sous un jour nouveau » Note115.

et C. Tauveron ajoute que c'est un :

« lieu de négociation de sens, un lieu d'écoute de soi et de l'autre, un lieu de tolérance mais aussi d'esprit critique toujours en éveil : un lieu d'intersubjectivité. » Note116.

Les auteurs posent bien comme préalables d'abord que la lecture littéraire ne peut rester extérieure à l'élève, deuxièmement, qu'elle n'est possible que si le lecteur a la conviction qu'il lui revient de construire le sens.

L'utilisation intensive du texte littéraire dans la méthode active qui prévaut dans l'enseignement de l'espagnol et qui vise essentiellement à susciter et entretenir la parole de l'élève, conduit les enseignants, les manuels, à fournir des outils variés pour faciliter l'accès au sens mais, ce faisant, le rapport au lecteur que la littérature exige pour exister vraiment s'en trouve considérablement dénaturé. La littérature du cours d'espagnol n'est plus qu'un si pâle reflet de la littérature que l'élève lecteur ne peut y trouver le plaisir qu'il éprouve hors de l'école et que celui qui n'a pas accédé à cette dimension de l'activité humaine risque fort d'en être éloigné un peu plus. Et c'est peu dire que cette question n'intéresse pas seulement l'espagnol. L'évolution récente de l'enseignement du français, la mise en place de nouvelles pratiques de lecture montrent que le souci est de donner à l'élève lecteur « le sens de la lecture » mais « les progrès sont lents », selon A. Rouxel, auteure d'une enquête auprès de lycéens et qui affirme :

« Une majorité d'élèves ne se situent pas en tant que lecteurs actifs » Note117.

Il est à craindre que l'approche du texte littéraire déclencheur de parole en espagnol, ne favorise pas l'évolution du lecteur scolaire que tente d'impulser l'enseignement de la littérature.

3.3. Le texte d'auteur littéraire maître de langue.

3.3.1. Exemple.

S'il est une notion récurrente dans les Instructions Officielles d'espagnol dès lors qu'il s'agit d'acquisition de la compétence linguistique : c'est celle d'exemple. Il ne s'agit aucunement de l'exemple au sens d'occurrence, le texte proposé serait alors exposé comme un échantillon pour faire appréhender un savoir ou un savoir-faire dont il serait une objectivation. Les Instructions Officielles entendent proposer à l'élève un exemple à suivre, un modèle à imiter, on trouve d'ailleurs indifféremment les deux termes et s'il persistait quelque doute quant au sens que prend l'exemple dans ces textes il suffirait de souligner l'omniprésence des adjectifs « exemplaire » et « modélisant » qui, eux, renvoient sans ambiguïté au sens de modèle à suivre. Et en matière de compétence linguistique, le texte d'auteur, littéraire de préférence, est un parangon. Dans les textes définissant les objectifs de lycée, on parle de « l'espagnol modélisant des auteurs » [Note118](#). et dans les documents d'accompagnement des programmes de 5^o et de 4^o, c'est-à-dire un document beaucoup plus récent, le premier argument qui plaide en faveur de l'emploi des « textes authentiques » c'est qu'ils sont d'abord : « un exemple linguistique » et, entre parenthèses, il est précisé qu'« aucun professeur ne peut ici avoir la prétention d'être en tout point exemplaire. » [Note119](#).

Les auteurs de *Regard sur ...la pédagogie de l'espagnol*, explicitent encore les Instructions Officielles en précisant que le texte doit être le « support » [Note120](#). privilégié parce qu'il est le seul type de document porteur de langue, parce que l'élève a besoin d'un référent modélisant et parce que c'est un garde fou contre la « dénaturation », l'espagnol « frelaté » [Note121](#).

Si aucune théorie de l'apprentissage n'est explicitement invoquée, il n'est pas douteux que les rédacteurs des trois textes fondent leurs recommandations sur un modèle transmissif qui n'est – ou n'était – pas propre aux langues vivantes étrangères. Nous reviendrons sur les modalités de la transmission mais il convient de s'interroger préalablement sur la nature du savoir à enseigner.

Empruntant le terme de pratique sociale de référence à J.L. Martinand [Note122](#). , M. Develay, dans son ouvrage *De l'apprentissage à l'enseignement* invite son lecteur à se demander :

« Quel est le domaine empirique qui constitue le fond d'expérience réelle ou symbolique sur lequel viendra s'ancrer l'enseignement ? » [Note123](#).

Les activités sociales qui semblent servir de référence aux auteurs des textes officiels régissant l'enseignement de l'espagnol ne sont pas celles auxquelles se réfèrent les élèves et leurs familles pour qui naturellement la finalité première de l'apprentissage en milieu scolaire est la maîtrise d'une langue usuelle, maîtrise dont ils perçoivent confusément les contours mais dont le noyau est l'efficacité minimale de l'acte communicationnel.

« Ainsi le savoir à enseigner dans la plupart des disciplines a-t-il comme ascendants des savoirs savants et des pratiques sociales de référence. » [Note124](#).

Certes il serait excessif de prétendre que selon les textes officiels l'écriture littéraire est la pratique sociale de référence de l'enseignement de l'espagnol, en effet si le texte d'auteur littéraire est privilégié, il n'est nullement exclusif. Cependant force est de constater qu'en filigrane, l'enseignement que préconisent les textes renvoie à une pratique sociale de référence qui n'est pas désignée, dont on peut dire qu'elle a de forts liens avec l'écrit, qu'elle n'est pas l'écrit en espagnol mais que le savoir à enseigner y est en action plus qu'ailleurs, qu'il y prend une forme d'excellence, et que c'est dans l'écrit qu'on peut dégager la norme à laquelle il doit être rattaché. Nous avons écrit « en action », car ce serait bien d'abord un savoir-faire. Ce sont en quelque sorte les gestes que la langue fait dans un contexte écrit qu'il revient à l'élève d'imiter.

Les professeurs eux-mêmes ne sont pas habilités à proposer aux élèves un exemple aussi indiscutable que celui que propose le texte. Situation paradoxale d'un mode de transmission du savoir vertical qui dénie au professeur la possibilité d'en être possesseur. On admettra, quand le document sera iconique, qu'il revienne au professeur de produire lui l'exemple à suivre. De quelle pratique de référence cette langue orale procèdera-t-elle ? De l'écrit ? D'une pratique orale socialement située ? La réponse qu'apporte le texte officiel est qu' « elle doit être modélisante, ce qui signifie qu'elle doit être correcte... » Note125.

Il n'est pas écrit que la langue du professeur doit être modélisante comme celle du texte, mais dans un système qui repose sur l'imitation, il semble difficile que l'on donne à imiter des modèles différents. Le raisonnement s'épuise alors à proposer une imitation d'un objet qui n'est pas fini. Certes le modèle indiscutable est le texte mais bien évidemment, ce n'est pas le texte qu'il faut imiter. Il faut donc y débusquer, pour les mettre en contact avec l'élève, ce que les auteurs de *Un regard sur...* appellent les « mécanismes élémentaires » :

« Admettons donc, en restant réalistes, que notre but scientifique ne peut que difficilement, dans la plupart des cas, viser au-delà d'une appréhension des mécanismes linguistiques élémentaires. C'est déjà une base non négligeable qui pourra servir de tremplin pour un approfondissement ultérieur, si le besoin s'en fait sentir (...) mais dans un tel système d'apprentissage, la richesse du texte est indispensable, et c'est cette nécessité qui impose, souvent, la langue littéraire. » Note126.

3.3.2. Les apports linguistiques du texte.

Les concepteurs des documents d'accompagnement distinguent les apports linguistiques fournis par le texte et « les apports linguistiques induits par la situation ». Prenons un exemple dans une proposition de cours de 4^e LV1 Note127 :

Le texte proposé à l'étude est le suivant :

Texte tel qu'il est présenté par les documents d'accompagnement.

Las brujas.(1)

Quique tenía cinco años y no sabía escribir ; pero, en cambio, dibujaba con una sorprendente maestría. Era tranquilo y cachazudo (2). Hablaba con mucha seriedad (3) – afirmando cosas extraordinarias que él suponía que habían ocurrido realmente – y era muy ordenado. Era capaz de mantener largas conversaciones con las personas mayores, a las que preguntaba sin parar cosas y más cosas. Y cuando no estaba de acuerdo con la explicación que le daban, decía que eso no era verdad y se inventaba él mismo la respuesta que más le ilusionaba (5). Su madre tenía prohibido que le hablaran de brujas, enanos, ogros (6) y demás gentes de esa calaña (7), para no excitar aún más su fantasía.

- Las brujas no existen – le decía Ana María. Ni los ogros, ni los enanitos del bosque.

- ¿Y el Niño Jesús tampoco ?

- El Niño Jesús, sí.

Torcuato Luca de Tena,

La mujer de otro, Planeta, 1961.

Traduction proposée par nous-même.

Les sorcières.

Quique avait cinq ans et ne savait pas écrire ; mais en revanche il dessinait avec une étonnante maestria. Il était calme et flegmatique. Il parlait avec beaucoup de sérieux – affirmant des choses extraordinaires dont il prétendait qu'elles avaient réellement existé – et il était très ordonné. Il était capable de soutenir de longues conversations avec des adultes à qui il posait mille questions sans s'arrêter jamais. Et quand il n'était pas d'accord avec l'explication qu'on lui donnait, il disait que ce n'était pas vrai et il s'inventait pour lui-même la réponse qui l'enthousiasmait le plus. Sa mère avait interdit qu'on lui parlât de sorcières, de nains, d'ogres et autres personnes de cet acabit, pour ne pas exciter davantage encore son esprit fantasque.

- Les sorcières n'existent pas – lui disait Ana Maria.

Les ogres non plus, ni les nains de la forêt.

- Le Petit Jésus non plus ?

- Si, le Petit Jésus, si.

las brujas : les sorcières
cachazudo : décontracté, flegmatique
la seriedad : le sérieux
sin parar : sans arrêt
que más le ilusionaba
los enanos, los ogros : les nains, les ogres
de esa calaña : de cet acabit

Le bilan qui est fait par les documents d'accompagnement des « apports fournis » et des « apports induits » se présente comme suit :

Apports linguistiques fournis par le texte

Lexique : ser tranquilo [être calme], cachazudo [flegmatique], ser capaz de [être capable de], ilusionarle a uno algo [quelque chose qui ravit quelqu'un], inventarse, creerse [inventer], ocurrir realmente [arriver vraiment] excitar la fantasía [stimuler l'imagination].

Pronoms personnels : él mismo.

L'imparfait.

Complétive : Tener prohibido que [interdire que] ...

+ subjonctif imparfait (simple familiarisation, reconnaissance ou emploi selon le niveau).

On remarquera d'abord l'ambiguïté du terme "apport" qui ici désigne soit un objet que fournit le texte (ou la situation qu'il évoque), par exemple l'objet mot « cachazudo », soit un paradigme dont il ne fournit que quelques avatars : l'imparfait. Dans les deux cas le texte livre une forme finie, en tension dans un contexte, mais dans le deuxième on considère qu'un accès est ouvert à une catégorie, dans le premier ce n'est pas envisagé. Il s'agit là d'un choix délibéré, le morphème « udo » aurait pu tout aussi bien être pris sous cet angle. On pourrait également assimiler à ce cas les tournures idiomatiques « creerse » ou « inventarse » qui ouvrent la voie à un apprentissage de la maîtrise de la voix pronominale car

« l'espagnol a la possibilité de faire de presque n'importe quel verbe un verbe moyen ». Note128.

Les effets de sens possibles sont innombrables dès lors que l'on joue sur le dosage entre la part passive et la part active du sujet dans l'action. Ici la frénésie inventive du personnage le submerge au point qu'il n'en est quasiment plus l'auteur.

Le classement opéré des « apports » fournis ou induits par le texte résulte donc d'un choix, comme résulte d'un choix le fait de ne pas avoir retenu telle ou telle construction. Note129.

Le texte, comme tout texte, regorge de faits de langues. Les choix opérés et les traitements proposés sont dictés par une représentation du savoir à enseigner qui privilégie certains aspects et en omet d'autres. W. Klein souligne « la place centrale » qu'a, dans l'enseignement des langues, la morphologie verbale alors qu'elle joue « un rôle secondaire » Note130. dans l'acquisition non guidée. Notre exemple ne dément pas qui multiplie les occurrences de l'imparfait tant du mode indicatif que du mode subjonctif. Le cas n'est pas isolé, les manuels fournissent maints exemples : un manuel récent de seconde présente vingt-sept leçons dans sa partie « révision » (qui compte 77 pages), vingt-et-une de ces vingt-sept leçons s'organisent autour des temps verbaux, des modes et de leurs emplois Note131.

Mais notre texte n'a pas été exclusivement sélectionné par les concepteurs des documents d'accompagnement pour la possibilité qu'il offre d'un contact avec l'imparfait. Comme nous l'avons vu, ses « apports » directs ou induits sont variés et s'ils sont isolés, ils ne le sont que pour la clarté de l'exposé. Les auteurs s'emploient,

dans leurs propositions à les maintenir immergés dans la situation évoquée par le texte. Puisque le récit est à l'imparfait, on pourra développer un emploi « extensif » de l'imparfait sans jamais s'éloigner de la situation. En revanche, telle tournure idiomatique et tel mot de vocabulaire sont attachés à un moment du récit et ne peuvent donc faire l'objet d'un emploi comparable. En d'autres termes, le texte organise lui-même, par la fréquence et la nature des éléments linguistiques qui le constituent, l'activité d'apprentissage de l'élève.

3.3.3. Le texte exposerait l'élève aux savoir-faire linguistiques à imiter.

Mais peut-on parler d'apprentissage ? Nous y reviendrons en 4 lorsque nous aurons analysé le rôle de l'élève. Pour l'heure remarquons que les textes officiels portent essentiellement sur les deux extrémités du processus : d'une part, l'exposition impressionnante (au sens propre du terme) qu'offre, des formes de la langue, à l'apprenant, le texte d'auteur et d'autre part, la mémorisation que l'apprenant réalise.

« L'espagnol modélisant des auteurs sait mettre en valeur des formes idiomatiques qui, mémorisées par les élèves, seront par la suite reconnues plus aisément et mieux réemployées dans les situations qui les rendent nécessaires. »Note132.

Le passage d'une extrémité à l'autre du processus, tient de l'ellipse, ou de la boîte noire. Tout au plus savons – nous que, sur l'impulsion du professeur (ou sans elle) l'apprenant a réutilisé les « formes idiomatiques » qui s'offraient à lui. Et c'est en les utilisant plus tard, à propos, dans d'autres contextes, qu'il prouvera qu'elles sont acquises.

« Le professeur fait en sorte que les formes grammaticales soient utilisées dans les situations vivantes qu'offrent les documents à commenter. Etant donné la variété de ces documents, l'élève est amené à réemployer de façon naturelle les mêmes formes dans des situations différentes. Il parvient à les assimiler grâce à ces réemplois et à leur mémorisation à la maison. On évalue réellement cette assimilation, non point à travers des exercices qui entraînent l'emploi mécanique d'une langue purement formelle et qui font au hasard une très grande place (QCM, phrases lacunaires, réponses par 'vrai' ou 'faux', etc.), non point en usant de thèmes grammaticaux ou d'application qui favorisent chez l'élève une tendance naturelle à penser en français et à traduire mentalement ce français en espagnol avant de s'exprimer, mais en pratiquant des exercices qui incitent à mettre les structures au service d'idées, de sentiments et d'opinions personnelles que l'on veut communiquer. »Note133.

Dans l'immédiat, ce que peut faire le professeur, c'est au lendemain du cours, s'assurer que « les apports » ont été mémorisés.

Dans l'exemple proposé dans les documents d'accompagnement aux Instructions de collège, le travail personnel qui suit le cours organisé sur la base du texte de Dolores Medio est explicitement :

« Mémoriser les apports notés dans le cahier ».Note134.

Et des exemples sont donnés qui sont très exactement des phrases du texte, ou des phrases recomposées avec des éléments du texte. La langue en dépôt dans le texte devient, à quelques nuances près, la langue que l'élève produira le jour suivant, devenant ainsi la sienne. L'effet de contact aura joué à plein. L'utilisation du texte d'auteur dans l'apprentissage de la langue semble donc reposer sur un certain nombre de postulats qu'il nous faut mettre à jour :

3.3.4. Conclusions provisoires sur l'acquisition linguistique par le texte littéraire.

Puisque les Instructions Officielles d'espagnol, les documents d'accompagnements, les textes qui se réclament de la tradition didactique de l'espagnol, font du commentaire du texte d'auteur littéraire l'exercice clef de l'apprentissage scolaire de l'espagnol, on peut lire dans le mode d'acquisition du système linguistique qui y est préconisé un certain nombre de principes que d'autres préconisations nuanceront peut-être, que nous regarderons à l'œuvre du point de vue de l'apprenant et du point de vue du professeur mais qui peuvent pour l'instant se résumer ainsi :

- **L'apprentissage de la langue** en classe serait, au moins initialement, essentiellement « **exogène** ». Dans le souci de ne pas enseigner artificiellement des unités linguistiques (la réaction à la première génération de la méthodologie audio-visuelle fortement influencée par un structuralisme étroit, est ici aussi évidente qu'étonnamment pérenne), on les fait appréhender par l'élève dans leur contexte écrit. Une fois le tri opéré, la spécificité de la situation portée par le texte est le seul lien de sens possible entre les « apports ». Puisqu'il est recommandé d' « aplanir les difficultés linguistiques » et que ce sont « les apports » du texte que l'élève devra prioritairement mémoriser, l'apprentissage linguistique par le texte tel qu'il est recommandé accélère, voire réduit ou interdit l'investissement par l'apprenant de l'espace textuel, la construction individuelle du sens, non seulement du sens global du texte, mais de la construction linguistique.
- **L'apprentissage** serait « **cumulatif** ». La langue serait un inventaire de formes qu'il faudrait débusquer dans des situations où elles sont sémantiquement très chargées puis mémoriser selon une progression décidée de l'extérieur par le maître. Le choix en serait d'autant plus délicat qu'il y aurait, dans le système linguistique des « structures de base », une espèce de noyau dur. Ces principes sont en totale contradiction avec nombre de recherches menées sur l'observation de l'acquisition de langue étrangère qui sont à l'origine du concept d' « interlangue » [Note135](#), phase évolutive dans le développement de la compétence linguistique sur laquelle nous reviendrons longuement. Certes la plupart de ces recherches porte sur l'acquisition linguistique en situation exolingue, or dans la classe de langue l'alloglotte n'est pas confronté (ou très rarement) à un locuteur natif. Mais l'apprentissage guidé d'une langue étrangère, quelles que soient ses conditions est, selon les mots de W. Klein, « comme une tentative pour domestiquer un processus naturel » [Note136](#), la dynamique du processus ne saurait donc procéder d'une construction préexistante extérieure au sujet. Si de surcroît, on souscrit à l'hypothèse des cognitivistes que l'apprentissage se fait par l'action en langue étrangère autant qu'ailleurs, alors notre réflexion sur le rôle du texte, sur les postulats que l'examen de ce rôle permet de mettre à jour débouche sur le constat que l'apprentissage dans le cours traditionnel d'espagnol avec texte de base relève du courant de pensée behavioriste. Hypothèse surprenante dans la mesure où précisément, l'ellipse méthodologique que nous avons évoquée plus haut, s'expliquait, entre autres raisons, par le refus de l'inspection d'espagnol de souscrire aux principes théoriques de la méthodologie audio-visuelle dont la première génération s'appuyait largement sur la théorie behavioriste.
- **La langue écrite contiendrait le matériau constitutif de la langue orale.** Si cette hypothèse se confirme en classe (nous le vérifierons au chapitre 4), il nous faudra nous interroger sur la nature du matériau qui informe la langue orale qui s'y parle, sur le postulat qui apparaît en filigrane dans les Instructions Officielles jusqu'à une date récente que la classe peut, au mieux, oraliser l'écrit or, oraliser l'écrit ne saurait aboutir à une maîtrise de l'oral si l'on entend par là une maîtrise de réception et de production orales dans l'interaction exolingue.
- **La réception du message écrit est négligée au profit de la production orale.** Nous avons vu que le texte déclencheur de parole devait livrer son sens pour rendre possible l'activité de production orale et que, s'il le fallait, il revenait au professeur de lever les obstacles. La priorité donnée à l'expression orale à partir de textes écrits que l'on veut complexes mais dont la compréhension ne fait pas l'objet d'un travail spécifique n'aura-t-elle pas pour conséquence de confisquer le sens aux élèves les moins outillés et de les contraindre à s'exprimer non à partir du texte mais à partir de l'écho qui leur en

parviendra via le professeur, l'appareil pédagogique mis à sa disposition (illustrations comprises) ou les pairs ? Outre qu'encore une fois les comportements observables soient les seuls pris en compte sans que jamais ne soit suggérée quelque interrogation sur la « boîte noire », l'automatisme de compréhension / réception – en dehors des questions de psychologie et de psycho-socio-linguistique qu'elle pose – semble postuler, contrairement aux recherches dont fait état W. Klein, que les connaissances syntaxiques de production sont les mêmes que les connaissances syntaxiques de réception.

3.4. Le texte d'auteur littéraire dispensateur de culture.

3.4.1. Des textes littéraires pour acquérir quelle culture ?

Comme nous l'avons rappelé plus haut, le texte littéraire hors de l'institution scolaire a vocation à être lu pour le plaisir du lecteur moyennant un investissement de ce dernier. Nous avons montré que si le texte littéraire a été soumis longtemps en espagnol à une lecture savante, ce temps est révolu mais on ne saurait pour autant en conclure que le texte littéraire fait actuellement l'objet d'une lecture littéraire en classe d'espagnol. En revanche de nombreux passages des Instructions Officielles ou des documents d'accompagnement en font un tremplin vers la culture. Il serait un moyen d'atteindre à une connaissance culturelle des sociétés dont le castillan est la langue officielle. Nous rappelons ici un passage que nous avons déjà cité à plusieurs reprises mais partiellement car il mêle tous les savoirs auxquels ferait accéder le texte littéraire :

« ...En raison de l'authenticité d'une langue d'auteur dont l'élève doit mémoriser les formes les plus idiomatiques et les réemployer dans les situations qui les rendent nécessaires, ces textes améliorent la compétence linguistique, **ouvrent l'horizon culturel**, développent les aptitudes à l'analyse, à la synthèse et à l'expression d'un jugement personnel. »[Note137](#).
[Souligné par nous.]

Cet apport culturel n'est pas, en espagnol, l'apanage des textes littéraires. Il suffit de feuilleter les manuels des quarante dernières années pour s'en convaincre et vérifier que la culture est ici entendue au sens large puisque les documents se réfèrent souvent à des réalités d'ordre civilisationnel voire anthropologique. Mais ce versant de la culture est le plus souvent traité à travers des documents visuels ou scripto-visuels, le texte littéraire permettant plutôt d'évoquer les domaines de l'histoire, de la géographie, de l'art, de l'économie, de la sociologie etc. On remarque cependant que si les Instructions préconisent le commentaire du texte littéraire pour faire accéder l'élève à la culture au sens large, que si dans le même temps elles recommandent un « apprentissage raisonné » de la langue, elles ne proposent pas d'interroger les interactions entre la langue et cette culture au sens large. L'apprentissage raisonné de la langue renvoie à l'appréhension distanciée du système linguistique plus qu'au regard que la langue porte sur le monde, qu'au découpage qu'elle fait du réel, révélant ainsi beaucoup de ceux qui la parlent. C'est peut-être que là encore, l'apprentissage de l'espagnol est fondé sur un processus cumulatif de savoirs culturels plus ou moins clairement délimités plus que sur l'acquisition progressive de représentations propres à chaque apprenant.

3.4.2. Nouveau dévoiement du texte littéraire ?

Mais vouloir utiliser le texte littéraire pour faire acquérir ces savoirs n'est pas sans poser des problèmes difficiles de traitement du genre littéraire et d'acquisition conjointe de savoirs d'essences différentes (problèmes assez proches de ceux que nous avons soulevés en 3.2), voire des problèmes d'ordre déontologique. C'est que dans le texte littéraire, les situations, fussent-elles historiques, n'ont été choisies par l'auteur que pour exercer son art et la vision qu'on en reçoit ne sera jamais qu'une vision construite à partir de celle de l'auteur dont le propos n'est pas d'instruire du fait historique. Nombre de manuels accompagnent des extraits de romans ou d'œuvres théâtrales d'un matériel pédagogique qui ne peut qu'entretenir la confusion. On lira, par exemple, dans un manuel de première, parmi les questions qui accompagnent une page de roman

qui met en scène un personnage emprunté à l'histoire de l'Espagne, en l'occurrence Quevedo :

« ¿Qué relaciones eran las del poeta con el poder ? ¿Cómo vivía la censura cotidiana? » [Note138](#).

[Quel type de rapports le poète avait-il avec le pouvoir ? Comment vivait-il la censure quotidienne ?]

Ce phénomène n'est pas exceptionnel, on le trouve même relayé par le corps d'inspection. A l'issue d'une visite dans une classe de Terminale où l'on a commenté un texte merveilleusement ciselé par son auteur et qui emprunte au réel le thème des bidonvilles [ici *barriadas*] de l'Amérique Latine, l'inspecteur écrit :

« M.....réserve aujourd'hui à ses élèves l'étude particulière du passage dont le sujet, dans son évocation et sa confection littéraire même, reflète parfaitement la définition et le mode de vie d'une "barriada" » [Note139](#).

Nous dirions plus volontiers que le texte reflète littérairement la vision que l'auteur prête à son narrateur d'une réalité inventée ou réinventée. Sans cette précaution, le texte littéraire devient prétexte à enseigner la civilisation avec deux difficultés majeures:

- le texte littéraire acquiert un degré de complexité supplémentaire car comme l'écrit C. Puren, l'utilisation de ce texte en tant que document de civilisation pose le problème de « ...la mise en rapport du texte littéraire avec la réalité de référence [qui] exige en fait au moins autant de connaissances qu'elle n'en fournit » [Note140](#).
- le texte littéraire utilisé de la sorte risque fort d'installer chez l'élève ou au moins de conforter une représentation à ce point imprécise du texte littéraire que des confusions graves pourraient en découler. Cette inquiétude apparaît sous la plume de R. Mogin, en 1985 :

« ...Loin de moi l'idée de nier la valeur littéraire de tout ce matériel, mais il est fort ennuyeux qu'on veuille l'utiliser comme un document sociologique, sans même se poser la question de savoir si c'est pertinent. » [Note141](#).

et nous ajouterons : s'il est déontologiquement acceptable que l'institution scolaire participe de cette confusion des genres.

Les textes des programmes de première et de terminale ne lèvent certainement pas l'équivoque :

« Et l'on peut affirmer qu'en l'occurrence les textes les plus attrayants et les plus féconds sont ceux qui présentent des situations concrètes, tant il est vrai que la portée d'un événement de première grandeur est mieux appréciée quand elle est perçue au travers des attitudes humaines qu'il suscite. Les élèves seront exercés d'abord à cerner le message vivant et la spécificité de ces textes, avant d'être amenés à dégager, sobrement, les grandes lignes de tels points du programme lorsque effectivement les textes en seront le reflet. » [Note142](#).

L'injonction faite ici aux professeurs d'espagnol est bien d'adosser des savoirs civilisationnels à faire acquérir à des situations fictives offertes par les textes littéraires. L'expression « dégager sobrement » donne comme évidente la dissymétrie entre la situation offerte par la fiction et le savoir de référence au profit de la première. Ce savoir de référence serait en quelque sorte apporté comme par surcroît, ce qui contribue à opacifier davantage encore l'équivoque soulignée plus haut. S'ils ne craignent pas de réduire la polysémie des textes pour faciliter l'apprentissage linguistique, les rédacteurs des Instructions sont conscients de la perte de sens que représente le fait de ramener le texte littéraire à sa réalité de référence, cependant ils invitent à la construire à partir du texte littéraire et, ce faisant, ils lui font courir le risque de perdre malgré tout ce qui le

caractérise : sa complexité et sa polysémie. Comme l'écrivent M. Abdallah-Preteceille et L. Porcher :

« Le texte est alors traité, non pas comme un objet complexe et polysémique, mais uniquement au premier degré, oubliant que la dimension référentielle du texte n'est ni définie a priori, ni unique, mais au contraire, plurielle. »[Note143](#).

3.4.3. La culture dont est porteur le texte littéraire se réduirait-elle à sa réalité de référence ?

Considérer que l'apport culturel d'un texte littéraire se réduit à la réalité de référence dont fait usage l'auteur est un choix dont il nous faut préciser les conséquences car la situation de dialogue qui se noue, dans une situation « normale » extrascolaire, entre le scripteur et son lecteur est en quelque sorte détournée de son objet. Pour entrer en empathie avec le personnage de Quevedo je dois partager pour une part avec le scripteur un savoir de référence. Utiliser ce texte pour accéder à ce savoir, c'est instrumentaliser l'objet littéraire qui se trouve subordonné à un savoir qui ne prétendait pas à l'universalité. Si la lecture littéraire est une co-construction de sens entre le lecteur et le scripteur, que dire de cette page dont le sens non seulement préexiste à la lecture mais est en quelque sorte rigidifié pour servir de passerelle vers un savoir civilisationnel qui y serait en dépôt ? Ce savoir civilisationnel entre-aperçu dans les interstices de la fiction et que tout lecteur natif informé lirait comme une interprétation de l'histoire prend ici un statut singulier : il devient dans la terminologie traditionnelle de la pédagogie de l'espagnol : l'objectif culturel [Note144](#). En d'autres termes, lorsqu'on veut voir dans l'oeuvre littéraire un savoir civilisationnel à faire acquérir, non seulement on nie sa littératuralité mais de surcroît, l'image que donne l'auteur de la réalité de référence devient la réalité de référence. La confusion ainsi créée nous paraît des plus graves dans la mesure où l'institution scolaire amalgame de la sorte des ordres d'activités mentales qui sont de natures différentes et qui ne sont constructrices que dans la mesure où elles sont complémentaires. Cette question du détournement à des fins didactiques du document d'appui du cours déborde largement le cas du texte littéraire. Le raboutage qui est à l'oeuvre dans le traitement du texte littéraire pourrait être démontré dans l'utilisation de nombreux autres documents d'appui. Nous nous contenterons de dire ici que leur simple présentation en est déjà le signe. Si certains manuels récents [Note145](#), et il faut certainement voir là l'indice que la question n'est pas secondaire, introduisent leurs chapitres thématiques par des dossiers d'informations sur des réalités objectives clairement distincts des pages consacrées à l'utilisation de reproductions de créations artistiques, d'autres s'emploient à faire établir par leur lecteur élève mille liens sans se préoccuper de la nature des objets reliés et de leur fonctionnalité sociale : tel texte poétique voisine avec une photo qui surmonte un tableau statistique lui-même accompagné d'un dessin inédit créé pour la circonstance. Parce qu'ils sont organisés dans l'espace page, parce que cet espace est nécessairement structurant – ou déstructurant mais toujours créateur de rapports de sens – les multiples documents, de nature et de qualité inégales sont, comme le texte littéraire, recréés par leur traitement. Le voisinage dans le même espace de textes écrits de types différents (poétiques, narratifs, prescriptifs etc.), de documents iconiques de types différents (reproductions, elles-mêmes très différentes, d'oeuvres picturales, de dessins, de photos etc.), de documents scripto-iconiques de types différents, tend à prouver qu'on se préoccupe davantage du savoir savant visé que des moyens pour y accéder. En effet, dans l'hypothèse où le lecteur résisterait à la tentation de les assimiler tous, il n'est pas douteux pour lui qu'ils se donnent comme des démarches différentes pour accéder à un savoir objectif. Les modes d'expression semblent retenus davantage pour la zone du savoir qu'ils éclairent que pour le type d'éclairage qu'ils offrent, davantage pour acquérir un savoir que pour maîtriser un savoir-faire.

L'observation de quelques manuels ne saurait permettre de conclure qu'il s'agit là de préconisations officielles. En revanche les utilisations que proposent les textes d'accompagnement des Instructions Officielles du collège de documents autres que les textes littéraires, les savoirs qui sont visés, fournissent de nombreuses informations.

3.5. Les substituts du texte littéraire.

Rappelons que les Instructions Officielles du collège comme du lycée privilégient le texte littéraire car il est, selon elles, le seul outil capable tout à la fois de

- « déclencher » la parole, grâce aux situations complexes qu'il offre,
- proposer un « modèle » linguistique fiable parce qu'il est le fait d'auteurs reconnus,
- faire accéder à un savoir culturel.

Cependant, une préoccupation constante apparaît également qui est de ne négliger aucun type de document :

« Au même titre que les documents écrits, iconographiques ou sonores, les documents audio-visuels sont des outils pédagogiques qui font partie intégrante de la pédagogie de l'espagnol »[Note146](#).

A cette préoccupation s'en ajoute une autre qui lui est liée et qui dit à la fois le souci de la diversification et celui de la modernité : l'utilisation des supports techniques actuels :

« Désireux de diversifier son enseignement plus encore et de l'ouvrir le plus possible sur le monde d'aujourd'hui, il [le professeur] utilise des techniques, des appareils modernes... »[Note147](#).

Mais la diversité des documents et la variété des supports techniques pour les exploiter leur font-elles jouer des rôles sensiblement différents de ceux du texte littéraire dans l'acquisition de l'espagnol ? Si tel était le cas, cela les rendrait complémentaires non seulement en ce qu'elles solliciteraient des systèmes de signes différents sur des canaux différents, mais également en ce qu'elles induiraient d'autres apprentissages distincts tant dans leurs modalités que dans leur finalité. Les paragraphes qui suivent tentent une étude comparative des rôles du texte littéraire que nous avons isolés et commentés et des rôles que confèrent les Instructions Officielles au document image, au document texte non littéraire et enfin au document audio-visuel.

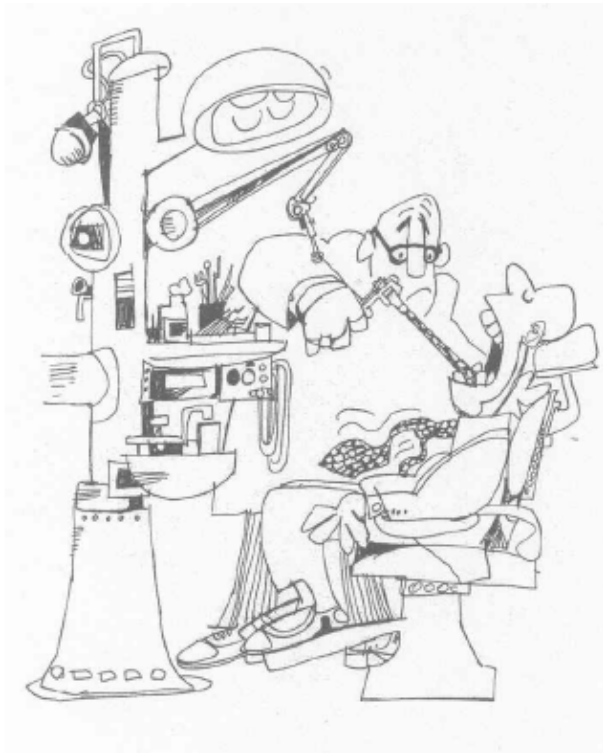
3.5.1. Exemple du document image.

Si l'on observe les termes employés par les textes officiels pour dire l'intérêt des documents images dans l'enseignement de l'espagnol, on remarque qu'apparaît, comme dans le cas du texte littéraire, le mot « déclencheur » :

« Quant à l'image fixe inscrite dans l'environnement quotidien des élèves et très prisée par eux, elle contribue à l'entraînement à l'expression dont elle est un bon **déclencheur** tout en permettant la formation du regard et de l'esprit »[Note148](#). [Souligné par nous]

L'image et le texte littéraire auraient donc en commun de provoquer la parole, la première étant même plus efficace a priori car elle livre son sens d'emblée et les documents d'accompagnement du collège de proposer l'exemple du dessin de Mingote[Note149](#) :

Mingote.



Nul doute que l'appréhension globalisante que l'on a de l'image donne accès immédiatement à la compréhension de la situation, ce que la linéarité du texte, et le frein de la langue étrangère ne permettraient pas. Mais on se souviendra que les recommandations étaient de lever tous les obstacles d'importance afin de permettre à l'élève d'avoir le plus rapidement possible accès à la « situation » pour en faire ensuite un commentaire riche de la langue même du texte. Si le choix s'est porté sur ce document dont l'accès est aisé, c'est que l'expression orale reste l'objectif fondamental et que les rédacteurs proposent ce document à la suite d'un texte qui présentait une situation comparable. En d'autres termes, le dessin humoristique de Mingote n'est pas retenu pour l'efficacité de son trait, la truculence de ses personnages, son économie générale, mais pour l'occasion qu'il offre de réemployer la langue du texte littéraire qui l'a précédé. Le document image est donc employé en appoint du texte littéraire. C'est que son emploi seul présente, selon les auteurs, une difficulté majeure : l'absence de langue modélisante. Il convient donc de compenser ce manque et cela revient au professeur :

« Le professeur doit avoir conscience que“ l'image n'étant pas un être de langue”, le travail repose sur la qualité et la précision de sa propre expression en espagnol. »Note150.

L'affirmation selon laquelle « l'image n'est pas un être de langue » ne résisterait pas longtemps à une analyse cognitive tant les recherches ont montré que le décodage du signe était intimement lié au répertoire linguistique du sujet. Si tel est le cas, non seulement l'affirmation s'écroule mais la langue première s'impose plus immédiatement encore que quand l'élève est confronté au code écrit en langue étrangère. Mais acceptons la logique des textes officiels d'espagnol. Le document image est donc un substitut imparfait du texte littéraire et c'est au professeur qu'il incombe de corriger l'imperfection. Ce constat ne saurait se limiter aux documents iconiques relevant d'un art qu'on pourrait qualifier de mineur, le traitement de la reproduction du tableau de Murillo, *Niños comiendo pasteles*, nous en administre la preuve tout en faisant apparaître une curieuse similitude avec le traitement du texte littéraire.

Il apparaît d'abord que les textes officiels s'emploient à combler le déficit linguistique dont souffre le document image. Pour ce faire, ils recommandent de le prévoir dans

« une progression méditée, qui permette de réemployer des acquis ».Note151.

Le document image serait donc inadapté à la découverte d'un lexique nouveau, ce serait l'apanage du texte écrit que de doter l'élève de lexique. D'autre part, avant même d'aborder le document, il est conseillé au professeur de mettre à la disposition des élèves quelques outils linguistiques :

« De façon à gagner du temps et à faciliter la prise de parole, il [le professeur] peut fournir aux élèves une courte liste de mots indispensables au commentaire. »[Note152](#).

Pour qu'il soit déclencheur de parole au même titre que le texte littéraire il faudrait donc assortir le document image d'un bagage lexical puis accompagner l'élève dans sa production avec plus de soin encore que dans le cas du texte :

« Le professeur veille non seulement à corriger l'expression fautive mais il l'enrichit pour faire employer et retrouver le mot juste. »[Note153](#).

Une fois comblé le déficit linguistique, le nouveau document image semble présenter pour les auteurs des difficultés du même ordre que celles que présente le texte littéraire. A la différence du dessin de Mingote, le tableau de Murillo recèle des sens qui ne sont pas d'emblée accessibles et comme dans le cas du texte littéraire, le professeur est incité à ouvrir la voie. Il retiendra un axe de commentaire résumé comme suit :

« Le tableau joue sur un contraste : la position sociale des enfants et le plaisir de la gourmandise. »[Note154](#).

Y conduire les élèves revient à établir entre eux et l'œuvre d'art pictural un rapport similaire à celui que nous avons observé entre l'élève et le poème de Machado. Ni l'un ni l'autre n'ont vocation à susciter une action collective, ni l'un ni l'autre n'ont vocation à servir d'outils, à se prolonger dans une autre activité humaine que celle pour laquelle ils sont faits : interagir avec leur « usager ». Le tableau, ou plus exactement, sa reproduction, déclencheur de parole collective ne peut pas être à la fois un lieu de rencontre avec son spectateur élève et le point d'appui d'un exercice de production linguistique immédiat. L'urgence de la parole et l'exigence d'en faire une parole groupale vont définir pour cet objet qui se veut le reflet d'une œuvre d'art authentique un rôle clairement distinct de celui pour lequel elle a été conçue. Et de surcroît, pour remplir la fonction de déclencheur de parole, il souffre, par rapport au texte littéraire de ne pas être organisé de telle sorte que tous les élèves le parcourent selon un ordre préétabli dicté par la linéarité de la lecture de l'écrit. Qu'à cela ne tienne, le professeur est invité à instaurer un ersatz de linéarité, en effet on lui demande de :

« ...canaliser les remarques en évitant d'abord les digressions : le commentaire d'image se prête certes aux hypothèses, mais elles doivent être justifiées ; les erreurs manifestes doivent être écartées sans perte de temps. »[Note155](#).

Sans organiser la linéarité qui lui manque, sans en réduire la polysémie, la reproduction de tableau de maître ne peut être déclencheur de parole dans le but de favoriser le réemploi et la découverte de connaissances linguistiques. Car une fois le cours terminé, ce n'est pas l'art de Murillo dont il faudra entretenir la mémoire, ni non plus le contexte socio-économique dans lequel il s'inscrit, ni même les émotions qu'il pourrait avoir suscitées. Le bilan d'acquisition qui conclut cette proposition de cours sur le tableau de Murillo est exclusivement cantonné aux domaines des savoirs linguistiques et des savoir-faire méthodologiques.

« Les élèves sont invités à noter dans le cahier les mots et expressions qui ont été employés : *visten harapos, el pastel, estar rico, ser goloso, chuparse los dedos, hacérsele a uno la boca agua...* » [ils portent des haillons, le gâteau, être savoureux, se lécher les doigts, lui venir l'eau à la bouche].

A l'oral : savoir décrire le tableau, en précisant ce que font les enfants, leurs postures, leurs expressions.

Travail écrit : rédaction préparée en classe d'un commentaire. On propose alors un plan de

façon à entraîner les élèves à l'exposition d'idées et de jugements fondés sur l'observation. »Note156.

Pas plus que la lecture du texte littéraire ne pouvait être une lecture littéraire, la lecture de tableau ne peut être une lecture artistique. Le rôle de déclencheur de parole qui leur est attribué dans le but premier de renforcer ou d'acquérir des connaissances linguistiques a pour conséquence qu'ils ne sont plus, une fois dans la classe d'espagnol telle que la conçoivent les auteurs des documents d'accompagnement des programmes officiels, ce qu'ils étaient lorsqu'on les a prélevés pour en faire des documents d'appui de l'apprentissage de la langue. On pourrait, pour illustrer notre propos opposer à cette approche celle de M-A Medioni présentant des séquences de cours organisées autour des *Ménines* de Velázquez et de *Don Quichotte* de Cervantes et qui conclut son exposé en affirmant :

« Ce n'est que par le travail sur le sens et les enjeux de l'œuvre en question, sur ce qui dépasse le conjoncturel, le particulier, l'anecdotique et qui touche à l'universel – le problème de la création, les valeurs, etc.–, que nos élèves peuvent rencontrer ces chefs-d'œuvre. Cela ne passe pas par le commentaire mais par une 'visite' personnelle de l'œuvre, enrichie par les points de vue des autres, qui intègre la lecture des textes et des œuvres, rendue possible et nécessaire par l'action que l'on a à produire. »Note157.

Les élèves de collègue à qui on proposerait de réaliser le commentaire du tableau de Murillo selon les modalités exposées dans les documents d'accompagnement des Instructions Officielles ne « rencontreraient » certainement pas le chef-d'œuvre mais tel ne semble pas être l'objectif premier des concepteurs de cette séquence d'apprentissage. Pourquoi donc faire jouer à cette œuvre un rôle de simple auxiliaire d'apprentissage linguistique au risque d'interdire aux élèves les moins avertis culturellement d'entrevoir la puissance transformatrice que l'art pourrait exercer sur eux-mêmes ? Peut-être pourrait-on même se demander si l'effet produit n'est pas à ce point dévastateur qu'il les éloignerait davantage encore de l'art ? D'ailleurs si les traces écrites que l'élève conserve des activités d'analyse - commentaire réalisées en cours sont indicatives des contenus et des démarches, on peut dire que les documents d'accompagnement proposent des approches similaires quels que soient les documents iconiques. Cette assimilation par le traitement d'objets sociaux différents ne peut que contribuer à les transformer en objets scolaires à finalité scolaire.

3.5.2. Exemple d'un texte non littéraire.

Parmi les propositions de cours que font les rédacteurs des documents d'accompagnement des Instructions Officielles, il en est qui prennent appui sur des documents qui n'ont aucune prétention culturelle. Si l'exemple qui suit illustre le rôle que l'on entend faire jouer à un document textuel non littéraire, il permet, en modifiant la perspective de jeter un autre éclairage sur la conception du rôle du texte littéraire dans l'apprentissage de l'espagnol.

Para viajar a dedoNote158.

Conviene tener en cuenta algunos detalles :
Escoger siempre sitios con buena visibilidad y horas con tráfico fluido (lo importante es ser visto).
Evitar aparse en autopistas (es prácticamente imposible que os cojan ahí).
En general a los conductores les gusta ir acompañados. Conviene ser gratos y dar una conversación amena (1) al conductor, si es posible.
Viajar chico y chica, siempre es lo mejor. ¡La pareja sigue inspirando confianza ! Las chicas solas lo tenéis bastante fácil pero conviene que miréis bien antes de entrar en un coche : a veces es mejor esperar

Pour voyager en autostop

Il convient de prendre en compte quelques détails :
Toujours choisir des endroits avec une bonne visibilité et des heures où la circulation est fluide (ce qui est important c'est d'être vu).
Eviter de se mettre sur des autoroutes (c'est pratiquement impossible de vous y prendre).
En général les conducteurs aiment bien être accompagnés. Il convient d'être agréable et de maintenir avec le conducteur une conversation plaisante, si c'est possible.
Voyager en couple, c'est toujours mieux. Le couple inspire encore confiance ! Pour vous les filles seules

unos minutos más que ‘meterse’(2) en cualquier sitio.

Cuidaros de llevar equipajes pequeños y adaptables a cualquier coche.

Las gasolineras y restaurantes de carretera son lugares ideales para contactar con los conductores sobre todo con los camioneros, que acostumbrados a viajar solos, siempre suelen agradecer la compañía (bueno... hay de todo).

Cuidar la presentación personal, ‘la pinta’(3), antes de poneros en la carretera. Os puede ahorrar unas horas el ir un poco arreglados y limpios.

Guía útil para viajar, Comunidad de Madrid, 1986.

amena : agradable

meterse : se fourrer

la pinta : l’allure, la tenue

Ce texte est proposé en classe de troisième, LV1, donc dans le courant de la quatrième année d’étude de la langue. Il nous est dit qu’il est extrait d’une revue pour jeunes. Les rédacteurs éprouvent le besoin de préciser qu’il ne se prête pas à une « approche littéraire » ni à des « commentaires développés ». La précision nous paraît d’autant plus intéressante qu’elle est argumentée :

« ...il [le texte] est en effet, très explicite ». Note159.

Ce texte est donc un mauvais déclencheur de parole parce qu’il est univoque, parce qu’il ne résiste pas à la compréhension. Et le texte officiel d’en conclure :

« C’est pourquoi le professeur doit adopter une approche différente de celle mise en œuvre pour d’autres types de documents ». Note160.

Or si l’on examine les recommandations d’utilisation qui sont faites de ce texte, on remarque que rien ne les différencie fondamentalement de celles qui s’appliquaient aux textes littéraires si ce n’est qu’il est conseillé de ne pas faire durer trop longtemps le travail. En effet la première phase est une lecture magistrale, la seconde phase un exercice de compréhension générale dont on rend compte à l’oral et la troisième sert à expliciter, toujours à l’oral, ce que le texte recommande, voire à apporter des justifications. En fin d’heure on procède à des manipulations linguistiques. Le commentaire est certes beaucoup plus bref mais il reste un commentaire. Aussi est-il légitime de se demander pourquoi ce texte est maintenu alors qu’il ne permet pas de satisfaire les ambitions didactiques et pédagogiques des auteurs. Ces derniers fournissent la réponse dans le bilan qu’ils dressent de la leçon :

«- Réemploi et / ou acquisition d’un lexique pratique : viajar a dedo, cuidar la pinta, llevar equipajes, escoger, ir arreglados y limpios, etc. [voyager en stop, soigner son allure, porter des bagages, choisir, être bien mis etc.]

Emploi des relatifs : primero [d’abord], luego [ensuite], además [de plus], también [aussi], etc.

Construction de l’infinitif : régime des verbes (conviene + infinitif).

Formation et emploi de l’impératif et de la défense (tutoiement, singulier et pluriel). » Note161.

Outre qu’il aborde un thème susceptible d’intéresser des adolescents, la réponse est donc que ce texte apporte un contenu linguistique d’un registre peu exploité dans les textes littéraires. Ce nouveau substitut n’est pas déclencheur de parole mais maître de langue et cependant, bien qu’il soit en effet à mille lieues du maître de langue qu’est le texte littéraire, sa spécificité n’est pas prise en compte au moment d’en exploiter l’expression. Ce texte a en effet une claire fonctionnalité sociale, il crée entre son lecteur et son scripteur une interaction

forte, il est clairement prescriptif or les rédacteurs lui reconnaissent tout au plus un caractère informatif :

« Ce texte rapidement écrit pour donner quelques conseils pratiques, est d'un accès d'apparence facile...il est en effet très explicite...Ces caractéristiques sont communes à la plupart des textes "informatifs" ».Note162.

A aucun moment la situation d'énonciation n'est prise en considération au point même que l'objectif linguistique est tellement décontextualisé que le savoir à acquérir n'est pas celui qui est en dépôt dans le texte. La traduction que nous avons proposée des infinitifs espagnols n'est pas satisfaisante car nous avons tantôt fait appel à l'infinitif français (éviter) tantôt à l'impératif (ayez soin). C'est que comme le dit sans ambages M. Benaben :

« ...l'infinitif espagnol n'est pas de même nature que l'infinitif français. »Note163.

D'une part, il est donc impossible de rendre compte de la spécificité de cet infinitif personnel qu'est : « *cuidaros* »[ayez soin], d'autre part les infinitifs impersonnels ont comme en français valeur d'impératif. Aussi lorsque le texte préconise comme consigne en fin de cours de « transformer les infinitifs en impératifs », il met en évidence que le choix qui s'est porté sur ce texte est davantage dû aux caractéristiques formelles des unités linguistiques qui s'y trouvent qu'au sens qu'elles prennent dans le contexte créé par la revue qui le publie. Le rôle que doit jouer le texte dans le cadre du cours canonique d'espagnol n'est possible que s'il se départit de sa fonctionnalité sociale. Le paradoxe est fort qui fait apparaître que le sens du texte importe peu mais qu'il est essentiel que les connaissances linguistiques à acquérir soient découvertes dans un texte. Ce texte est un bon substitut du texte littéraire dans la mesure où l'on peut s'affranchir plus librement encore qu'on ne l'a fait dans l'utilisation des documents précédemment étudiés des contingences propres au genre pour poursuivre un objectif précis (ici lexical et de morphologie verbale) d'apprentissage linguistique via l'expression orale.

3.5.3. Exemple d'un document audio-visuel.

Nous n'analyserons pas ici en détail la proposition qui est faite d'utilisation d'une séquence du film *El espíritu de la colmena* de V. Erice dans la mesure où elle nous conduirait à reprendre bon nombre des remarques que nous avons faites précédemment. En effet, bien que le document d'appui pour le cours soit radicalement différent de ceux que nous venons d'examiner, le rôle que lui font jouer les concepteurs de la séance de cours dans l'enseignement de l'espagnol et dans son apprentissage est identique :

« La conduite de la classe est la même qu'avec les autres documents... »Note164.

Comme précédemment, le critère déterminant est la capacité du document de déclencher la parole de l'élève :

« Pour être efficace, le professeur doit, avant d'arrêter son choix, veiller à ce que le document soit porteur de sens pour les élèves. Il doit être suffisamment motivant pour qu'ils aient envie de s'exprimer.

Cela implique :

qu'il soit relativement court (...)

que, **comme les autres documents, il permette, par l'intérêt qu'il présente, de déclencher chez les élèves l'envie de dire ce qu'ils savent, pensent, ressentent...** »Note165. [souligné par nous.]

On a ici un document que l'on veut tout à la fois déclencheur de parole, dispensateur de culture et maître de langue. Ce dernier point mérite d'être examiné car ce document est le premier qui propose une langue orale, or il est à noter que l'essentiel de l'activité orale présentée porte sur le commentaire de la scène et non sur

l'utilisation et / ou l'exploitation de la langue parlée. Un passage du cours est toutefois consacré à cet aspect. Comme le document présente une situation scolaire où une maîtresse d'école s'adresse à ses élèves, il est proposé au professeur de couper le son pour faire deviner ce que dit la maîtresse dans une situation similaire à ce qu'il vit lui-même avec ses élèves. Il s'agit pour ceux-ci de retrouver des impératifs qu'ils entendent régulièrement de la bouche de leur professeur et précise le texte :

« ...que les élèves sont habitués à entendre mais qu'ils ne réemploient pas souvent... »[Note166](#).

L'euphémisme est savoureux car comment pourraient-ils être amenés à employer ces impératifs si l'essentiel de leur activité consiste à commenter et c'est bien ce qu'essentiellement on fait ici ? La seule incursion dans le domaine de l'énonciation sera la proposition de leçon qui consistera à faire apprendre par cœur les répliques où figurent les fameux impératifs pour doubler la séquence lors de la restitution. La langue orale s'est faite écrite, immuable, définitivement arrêtée pour devenir modèle à re-produire. Mais nous touchons là à la question du rôle de l'élève, de son activité, du statut de sa parole, question qui sera examinée au chapitre suivant.

3.6. Conclusion.

Tous les textes émanant des Instructions Officielles, de l'inspection d'espagnol, de manuels scolaires que nous avons isolés jusque-là semblent reposer sur le postulat qu'apprendre l'espagnol, c'est apprendre à parler le système linguistique, qu'on apprend à le parler en le parlant mais qu'en même temps on ne parle pas pour ne rien dire et qu'il faut donc que cette parole s'appuie sur des documents qui soient riches de sens parce qu'un document riche de sens est générateur de parole. Au terme de l'examen du rôle attribué à ces documents, cette automaticité nous semble improbable parce que les documents proposés, qu'il s'agisse du texte littéraire ou de ses substituts, ne sont pas intrinsèquement générateurs de parole au sens où l'entendent les rédacteurs des textes d'accompagnement des Instructions Officielles qui prétendent qu'ils déclenchent :

« chez les élèves l'envie de dire ce qu'ils savent, pensent, ressentent... »[Note167](#).

Non que cette conscience soit impossible mais on peut « savoir, penser et ressentir » sans avoir « l'envie » de le faire partager ou seulement de l'exposer. Il est douteux que cette conscience conduise naturellement à une prise de risques de cet acabit eu égard aux enjeux psychologiques et sociaux à la clef. Il nous faudra examiner cette question dans le cadre du rôle qu'entend réserver le cours canonique d'espagnol à l'apprenant. Pour l'heure on retiendra qu'à des objets qui ne sont pas intrinsèquement générateurs de parole, on demande de faire office de déclencheurs et, concomitamment, de produire eux-mêmes l'outil linguistique dont aura besoin la parole de l'élève, ce qui explique qu'au sommet de la hiérarchie établie trône le texte littéraire.

Mais nous avons montré que le texte littéraire et la cohorte de ses substituts ne peuvent faire leur office que dépouillés de ce qui les rend singuliers dans le rapport qu'ils établissent entre les hommes. C'est que la recherche de la réaction ne permet pas l'action car c'est agir que de lire une page de littérature, regarder un tableau, plus, c'est interagir. C'est se mettre en péril dans une rencontre avec l'Autre, peut-être par procuration, mais rencontre tout de même. Mais cette expérience, qui ne saurait être refusée en langue étrangère à l'apprenant n'est pas du domaine de la réaction et encore moins de l'oralisation immédiate de la réaction spontanée.

Si telle est l'option prise, alors le risque est grand que les jeunes mendiants de Murillo ne soient que des représentations de jeunes mendiants, que *La vie est un songe* ne soit que l'histoire d'un prince que l'on emprisonne, que l'on libère, que l'on emprisonne à nouveau et qui finit par se libérer, que Don Quichotte ne soit qu'un vieux fou. Le risque est grand aussi que le traitement des consignes que l'on donne aux jeunes autostoppeurs madrilènes ne donnent pas lieu à une identification des apprenants avec eux, et ne soient donc plus qu'un amas de mots. Les conséquences nous semblent graves car il devient possible, comme c'est le cas

dans un manuel récent, de proposer aux adolescents qui apprennent l'espagnol un document reproduisant les consignes de prévention en cas de séisme affichées dans tous les lieux publics du Mexique, sans leur offrir la possibilité de s'approcher [Note168](#). des lecteurs quotidiens. Quelle occasion extraordinaire de prendre conscience de l'Autre et de son destin en se sentant parcouru par un frisson quand on mesure la proximité du danger à travers des consignes qui touchent au plus intime ! La culture en la matière, est-ce posséder des données chiffrées sur l'activité sismique du Mexique ou partager l'effroi journalier des mexicains pour sentir tout aussitôt « la distinction » dont parle P. Bourdieu [Note169](#). ? Car si la culture c'est la manière de classer les choses, quelle belle occasion de comprendre que les Mexicains ne peuvent qu'avoir une façon différente de classer ces choses-là. Mais ce n'est pas là le rôle principal des documents d'appui de la classe tel qu'on les présente aux professeurs et aux élèves d'espagnol. Ils ont été socialement aseptisés [Note170](#).

L'histoire des méthodologies de C. Puren nous montre que l'enseignement de l'espagnol a voulu préserver le lien historique avec l'enseignement des humanités, autrement dit : résister sur le sens, échapper au « tout forme » sans négliger l'apprentissage linguistique et civilisationnel. Pour relever ce défi, des générations d'enseignants d'espagnol ont forgé pour le texte littéraire et ses substituts un rôle qui menace dans leur fonction sociale ceux à qui ont le fait jouer. La contradiction ne peut être réduite sans un réexamen de la conception même de l'apprentissage scolaire de l'espagnol si on fait sienne cette règle que rappellent M. Abdallah-Preteuille et L. Porcher :

« ... la didactique des langues et des cultures a (ou pourrait avoir) pour objectif, non pas la connaissance académique des cultures, mais une meilleure compréhension et une meilleure maîtrise de la communication et donc des rapports sociaux. »

Et nos deux auteurs d'ajouter :

« La culture ne relèverait plus d'une théorie des codes mais de celle des comportements et surtout des comportements non verbaux. » [Note171](#).

A cette aune, toutes les médiations sont culturelles qui articulent les sujets entre eux. Mais, s'agissant des documents utilisés pour la médiation dans le cours d'espagnol canonique, s'il n'est pas douteux que dans l'un des deux pôles mis en relation par le document se trouve un sujet hispanique identifiable, peut-on affirmer que l'autre pôle est occupé par un sujet apprenant ?

4. Les rôles conjugués de l'élève et du professeur

L'objectif que nous poursuivons dans ce chapitre est de tenter de circonscrire, dans le cours canonique d'espagnol, le rôle dévolu à l'élève pour en déduire la part qui lui revient en tant qu'apprenant, quelles activités d'apprentissage il déploie et quelles sont les fonctions desdites activités. Nous tenterons donc de voir, au-delà des comportements attendus les processus d'apprentissage à l'œuvre et leurs limites. Mais cet objectif ne pourra être atteint si on ne se livre pas dans le même temps à l'examen attentif du rôle du professeur qui offre en quelque sorte une image en creux du rôle de l'élève. Si par commodité nous serons amené quelquefois à traiter successivement de l'un et de l'autre, nous essaierons en permanence de montrer combien celui-ci est conditionné par celui-là, et combien l'un et l'autre font apparaître une conception monolithique (ce qui n'exclut pas les incohérences) et singulière (ce qui n'exclut pas des traits communs avec d'autres) de l'apprentissage de l'espagnol dans le cadre institutionnel français.

4.1. Présentation du corpus : des scripts de cours, des prescriptions institutionnelles et un script de cours fictif.

Nous avons, pour mener cette analyse, retenu dans notre corpus que nous avons présenté en 2.1., trois types de documents : des scripts de cours, des textes institutionnels prescriptifs et les documents d'accompagnement

des Instructions Officielles que nous avons déjà convoqués à maintes reprises.

- **Les scripts de cours** : les éléments que nous tentons d'examiner y sont en tension dans un réseau complexe de relations, d'enjeux individuels et groupaux qui surgissent clairement quelquefois, qui sont le plus souvent diffus, mais qu'en aucune façon on ne peut tenir à l'écart de la réflexion sous peine d'en déformer gravement les conclusions. Les scripts de cours ne parviennent que très partiellement à rendre compte de la communication qui se développe dans la classe et sont quasiment incapables de révéler les événements multiples et souvent concomitants qui s'y déroulent et qui, bien qu'éloignés du projet didactique exerce sur lui souvent une influence décisive. Afin de rendre compte au mieux des aspects communicationnels extra-verbaux qui participent à la relation pédagogique, nous avons adopté le système de transcription suivant :
- P. professeur.
- E élève.
- Es des élèves.
- En intervention d'un nouvel élève.
- Em intervention du même élève.
- + pause courte
- ++ pause de une à deux secondes.
- +++ pause de plus de deux secondes.
- AUTOR emphatisation.
- C. I. O. prononciation de lettre isolée.
- (j'ai pas compris ?) transcription incertaine.
- {000} séquence inaudible.
- intonations montantes et descendantes.
- Va repitiendochevauchement.
- (*il écrit*)informations diverses.
- alternance codique

Les cours utilisés ici sont au nombre de quatre et font partie du corpus présenté : trois ont été enregistrés en 2000 dans les classes de Terminale LV2 (deux séances de cours) et de Première LV3 (une séance de cours) du même professeur, un autre cours a été enregistré en 2003, en classe de quatrième LV2 d'un second professeur. Nous présentons ici succinctement les quatre transcriptions de cours avec leurs documents d'appui respectifs.

- Cours Magistral Dialogué dont nous présentons ici le document d'appui. Il s'agit de la reproduction d'une affiche annonçant un documentaire télévisé sur le thème des enfants disparus en Argentine sous les dictatures des années 70. Le professeur l'a fait photocopier sur un transparent qu'il projette à l'écran. Les élèves sont 30 adolescents de quinze à seize ans dans un lycée de milieu urbain dont la population scolaire est socio-économiquement très contrastée. Ces élèves étudient l'espagnol depuis un an et demi. Pour la plupart d'entre eux, ils ont commencé l'apprentissage de l'anglais en sixième et de l'allemand en quatrième. Le script de ce cours sera dorénavant désigné : Cours Lycée 1.

Affiche.



- Cours Magistral Dialogué organisé autour du texte “La pulpería”, passage du livre, publié en 1983 qui reproduit les entretiens qu’Elisabeth Burgos, anthropologue franco-vénézuelienne a eus avec Rigoberta Menchú, indienne guatémaltèque, Prix Nobel de la Paix en 1992, qui y témoigne du sort des indiens^{Note172}. Ce passage est reproduit dans un manuel d’espagnol de terminale^{Note173}. L’expression en castillan de l’interviewée y est encore très empreinte de sa langue d’origine. Le cours a lieu dans le même établissement que le précédent avec le même professeur. Les élèves sont pour la plupart en cinquième année d’apprentissage de l’espagnol. Le script de ce cours sera dorénavant désigné : Cours Lycée 2.
- Cours Magistral Dialogué consécutif au précédent dont la première partie est consacrée à la phase de reprise et offre donc l’occasion d’une analyse des modalités de la mémorisation et de ses finalités. Le script de ce cours sera désormais désigné : Cours Lycée 2’.
- Cours Magistral Dialogué organisé autour d’un document textuel tiré du roman de C.J. Cela, *Viaje a La Alcarria*^{Note174}, passage reproduit dans un manuel de quatrième pour des élèves en première année d’apprentissage de l’espagnol^{Note175}.
- Les prescriptions institutionnelles.

- ◆ Les Instructions Officielles en vigueur dans les deux cycles du secondaire et leurs documents d’accompagnement émanant de l’Inspection Générale d’espagnol.
- ◆ Des rapports d’inspection. Ils sont au nombre de dix-neuf et s’échelonnent de 1980 à 2005. Les inspections ont eu lieu tant dans le premier cycle que dans le second (huit dans le premier cycle, douze dans le second) par huit inspecteurs (ou chargés d’inspection) différents, dans trois académies^{Note176}. En fonction des situations, nous pensons que les inspections peuvent contribuer fortement à pérenniser ou à faire évoluer la culture professionnelle que nous avons évoquée plus haut. Il n’est donc pas indifférent d’observer comment les textes des inspecteurs relaient (ou non) les textes des Instructions Officielles et les articulent avec leur observation des classes.
- ◆ Le compte rendu des journées « enseigner l’espagnol en zone sensible et en Zep »^{Note177}, qui s’est tenu les 23 et 24 mars 1999, à l’initiative de l’Inspection Générale d’espagnol et qui réunissait quarante et un professeurs de zones sensibles et de Zep, six Inspecteurs Pédagogiques Régionaux et cinq Inspecteurs Généraux d’espagnol. Les actes de ces journées sont accessibles sur les serveurs de différentes académies à la rubrique « les dossiers documentaires du Ministère de l’Education Nationale ». Les propos conclusifs de l’Inspecteur Général chargé de clore les débats ont une forte tonalité prescriptive et reprennent pour l’essentiel les témoignages et analyses des professeurs qui sont le plus souvent tout

simplement cités. Dorénavant ces documents seront désignés : Journées ZEP 1999.

- **Un script de cours composé à partir des documents d'accompagnement.** Le document que nous présentons ici est le script d'un cours fictif que nous avons élaboré en suivant au pied de la lettre les conseils qui sont donnés dans les documents d'accompagnement^{Note 178}, pour l'exploitation en cours de quatrième LV2 de l'extrait remanié du roman *Diario de una maestra* que nous avons présenté en 1.5. Ni les auteurs, ni nous-même pensons que ce scénario puisse se dérouler de cette manière dans une situation réelle de classe mais il présente l'avantage de jeter une lumière crue (précisément parce qu'il est, en l'état, totalement libéré des contingences humaines et matérielles inhérentes à la vie de la classe) sur les objectifs assignés à l'enseignement - apprentissage de l'espagnol en quatrième et surtout sur ses modalités. On trouvera donc ici, dans la colonne de droite, le texte exact des documents d'accompagnement et dans la colonne de gauche, la production orale du professeur et des élèves telle qu'elle est imaginée par les concepteurs. Il va de soi que ce qui est attendu est une série d'échanges en espagnol. Nous en donnons la traduction en français.

Le premier cours de la maîtresse.
Elle est entourée par cinquante six élèves,
cinquante six élèves attendent qu'elle dise quelque chose et elle, la gorge sèche, l'imagination vide, ne trouve pas un mot. Elle dit seulement :
« asseyez-vous ».

Et elle commence à passer entre les tables. Cela lui calme les nerfs et lui permet d'observer sans être observée par les regards des élèves. Tout à coup, pan ! une pierre casse la vitre de la fenêtre et tombe sur la table. Les enfants crient :
C'est Timothée !
C'est Timothée !
Timothée, Timothée !
Timothée, il a dit qu'il allait lancer des pierres contre l'école.

Tous crient, s'approchent des fenêtres, ouvrent une porte. Une rafale d'air pur entre par la porte ouverte.

Irène respire profondément. La pierre a rompu aussi son indécision. Elle frappe dans ses mains. Les enfants se taisent. Maintenant ni elle ni eux n'ont envie de travailler.

Puisqu'il y a du soleil aujourd'hui, si on allait

Le texte présente une situation relativement familière aux élèves. Il s'agit ici d'une institutrice débutante, quelque peu angoissée et démunie face à une classe surchargée: les apports linguistiques à mettre en oeuvre découle de cette simple présentation.

La lecture expressive par le professeur : intonation (notamment sur la répétition de *Timoteo* : joie, crainte expectative, etc.), gestes, mimes (le professeur élucide *da una palmada* en frappant dans ses mains) détermine pour une large part la réaction des élèves.

La primera clase de la maestra.

Cincuenta y seis muchachos la rodean, cincuenta y seis muchachos aguardan sus palabras y ella, seca la garganta, seca la imaginación, no encuentra palabra. Sólo dice "Sentaos".

Y empieza a pasar por entre las mesas. Esto le calma los nervios y le permite observar sin ser observada por las miradas de los alumnos. De pronto, ¡zas!, 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.

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?

Dolores Medio, *Diario de una maestra*

travailler et jouer au bord de la rivière ? Qu'est-ce que vous en dites ?

Dolores Medio, *Diario de una maestra*.

P. : qu'avez-vous compris ?

E. : Il y a beaucoup d'élèves dans la classe...

En. : C'est le premier cours de la maîtresse...

En. : La maîtresse a peur...

En. : La maîtresse ne dit rien, ne parle pas...

En. : Elle dit seulement : asseyez-vous.

On invite dans un premier temps les élèves à dire ce qu'ils ont compris. Ce travail selon le niveau de la classe porte sur la totalité du texte ou peut être scindé en deux parties (...)

Les premières réactions sont en général, des constats :
Hay muchos alumnos...

Es la primera clase de la maestra...

Tiene miedo la maestra...

La maestra no dice nada, no habla...

Sólo dice : sentaos.

Cette première compréhension est rendue possible par un travail précédent portant sur des situations de classe : elle passe par des mots (importance du lexique) –alumno/a, maestro/a, sentaos, primera clase, déjà employés, connus, oubliés par certains, retenus par d'autres, que l'on va réemployer dans un contexte différent de celui où ils ont été découverts.

Bien entendu, le professeur veille à ce que ces interventions soient structurées (sujet+verbe+complément).

C'est à partir de ces différentes interventions que le travail sur la langue s'effectue.

Il est en effet essentiel de tirer parti de ces interventions : c'est à partir de ces éléments de compréhension, certes imparfaits et fragmentaires mais presque tous pertinents du point de vue de la compréhension qu'il convient de développer un certain nombre de savoir-faire.

NB : Il est clair que tout ce qui suit ne sera pas employé intégralement ni à l'identique. Certaines expressions ne seront employées que par le professeur.

En. : Il y a beaucoup d'élèves dans cette classe.

P. : Il y a beaucoup d'élèves dans cette classe alors que ...

En. : Il y a beaucoup d'élèves dans cette classe alors que dans la nôtre nous sommes....

En. : Il y a beaucoup d'élèves dans cette classe alors que dans la nôtre on n'est que...

P. : Si l'auteur répète 56 c'est pour...

En. : Si l'auteur répète 56, c'est pour montrer qu'il y a beaucoup d'élèves dans cette classe...

P. : La maîtresse ne dit rien parce que...

En. : La maîtresse ne dit rien parce que c'est son premier cours.

P. : La maîtresse ne dit rien car...

En. : La maîtresse ne dit rien car c'est son premier cours.

Hay muchos alumnos en esta clase...

Hay muchos alumnos **mientras que**

Hay muchos alumnos en esta clase mientras que en la nuestra...somos...sólo somos (travail sur *ser*+ chiffre, reprise de *sólo*...)

Si el autor repite 56 ... **es para**

Si el autor repite 56 es para manifestar que son muchos los alumnos de esta clase...

La maestra no dice nada **porque**

La maestra no dice nada porque es su primera clase.

P. : On dit : FAIRE UN COURS. Elle fait un cours.

En. : La maîtresse ne dit rien car elle fait son premier cours.

En. : La maîtresse ne dit rien car elle commence à faire cours.

En. : La maîtresse ne dit rien non plus parce qu'il y a beaucoup d'élèves pour une jeune institutrice. etc

En. : Elle dit seulement : « Asseyez-vous », cela tous les professeurs ont l'habitude de le dire au début du cours.

P. : Si l'auteur insiste en disant : « La gorge sèche, l'imagination vide » c'est que...

En : S'il insiste en disant « la gorge sèche, l'imagination vide », c'est que... (elle a très peur)

En. : S'il insiste en disant « la gorge sèche, l'imagination vide », c'est pour...(montrer qu'elle a très peur).

En. : S'il insiste en disant « la gorge sèche, l'imagination vide », c'est pour...(montrer qu'elle a très peur) parce qu'elle fait cours pour la première fois.

En. : La maîtresse ne peut pas parler au début parce qu'elle fait cours pour la première fois.

P. : Faites attention. Le texte ne dit pas « Il y a cinquante six élèves » / « Il y a beaucoup d'élèves » mais « Cinquante six élèves L'ENTourent... »

En. : « Cinquante six élèves l'entourent » montre que la maîtresse est...au centre...

En. : « Cinquante six élèves l'entourent » montre que la maîtresse est au milieu de...

P. : Prisonnière.

En. : « Cinquante six élèves l'entourent » montre que la maîtresse est presque prisonnière de ses élèves.

En. : « Cinquante six élèves l'entourent » montre que ses élèves la retiennent prisonnière, qu'elle ne peut pas...

P. : Fuir, s'échapper.

En. : « Cinquante six élèves l'entourent » montre qu'elle ne peut pas fuir.

En. : « Cinquante six élèves l'entourent » montre qu'elle ne peut pas s'échapper.

En. : « Cinquante six élèves l'entourent » montre

La maestra no dice nada **pues**

La maestra no dice nada pues es su primera clase...

da su primera **clase** ...empieza a **dar clase**.

La maestra no dice nada porque da su primera clase.

La maestra no dice nada porque empieza a dar clase.

La maestra no dice nada porque son muchos alumnos para una joven maestra.

(emploi de *ser* suivi d'un quantitatif, place de la négation, apport par le professeur de **dar clase**).

Sólo dice « sentaos » : esto (como) lo suelen decir todos los maestros al principio de la clase...(réemploi de *sólo*, de *esto*, emploi ou réemploi de *soler*, etc.).

Si insiste diciendoseca la imaginación, seca la garganta **es que ...**(réemploi immédiat de la formulation **si... es que, si... es para**)

NB :Ce travail ne peut être fructueux, c'est-à-dire laisser des traces, que si le professeur entraîne à la reprise de la phrase en entier, même et surtout lorsque les interventions sont fragmentaires : si le professeur demande : ¿Por qué no habla la maestra al principio ? et que la réponse est : « porque es la primera clase », il importe de tout faire reprendre : *la maestra no habla / no puede hablar al principio porque da su primera clase*.

Pongan atención : el texto no dice « hay cincuenta y seis » / Hay muchos alumnos / sino...*Cincuenta y seis alumnos la rodean... ».*

NB :

- Le pronom personnel *la* peut poser difficulté : certains élèves peuvent ne pas comprendre le référent (renvoi au titre)... :

il faut donc bien s'assurer que le référent est bien identifié.

- Il est probable que les élèves ne comprennent pas *rodear* ; un geste peut en éclairer le sens, ou même une traduction.

escapar, huir.

se siente...

acosada (acculée que l'on explique en français si nécessaire) cercada por...

(= *ser, estar*, pronom personnel objet, et réfléchi)

Se siente **tan** acosada por los alumnos que...,

qu'elle se sent ...

P. : acculée, encerclée.

En. : « Cinquante six élèves l'entourent » montre qu'elle se sent acculée.

En. : « Cinquante six élèves l'entourent » montre qu'elle se sent encerclée.

P. : Elle se sent tellement acculée par ses élèves que...

En. : Elle se sent tellement acculée par ses élèves qu'elle a l'imagination vide.

En. : Elle se sent tellement acculée par ses élèves qu'elle a la gorge sèche.

P. : Ils l'impressionnent tellement, ils l'inhibent tellement que.

En. : Ils l'inhibent tellement qu'elle a la gorge sèche, qu'elle ne parle pas.

En. : Ils l'inhibent tellement qu'elle a la gorge sèche, qu'elle ne peut pas parler.

P. : Le texte ne dit pas qu'elle ne peut pas parler, le texte dit qu'elle ne trouve pas de mots, ce n'est pas la même chose.

En. : Elle ne sait pas quoi dire.

En. : Elle ne trouve pas de mots parce que les élèves lui font peur...

En. : Elle dit seulement : « asseyez-vous ».

En. : Le seul mot qu'elle trouve c'est :

« asseyez-vous », tous les maîtres le disent.

En. : Tous les maîtres ont l'habitude de le dire au début du cours.

P. : La maîtresse ne dit rien, elle ne peut pas parler, c'est vrai mais le texte dit : « Elle ne trouve pas de mot » : en général, ce sont les maîtres qui parlent les premiers, ils ont l'habitude de parler au début du cours pour indiquer aux élèves ce qu'ils doivent faire, ce qu'il doivent étudier, elle, en revanche...

En. : Elle, en revanche, les élèves l'impressionnent tellement qu'elle a la gorge sèche.

En. : Elle, en revanche, les élèves lui font si peur qu'elle a la gorge sèche, l'imagination vide.

En. : On le voit quand elle dit seulement : asseyez-vous.

En. : Elle dit seulement : asseyez-vous parce que les élèves lui font peur.

En. : elle dit seulement : asseyez-vous parce qu'elle a peur de voir cinquante six élèves devant elle..

P. : Alors qu'est-ce qui arrive ? Comment les élèves réagissent-ils ? A la fin, qu'est-ce que décide la maîtresse ?

impresionan, la **cohiben tanto que** tiene...

Reprise de *seca la imaginación, seca la garganta* (= *tan...que, tanto...que*).

La formulation « no habla / no puede hablar / no dice nada » peut et doit être confrontée au texte : soit le professeur prend en charge ce travail et dit : « el texto dice *no encuentra palabra* : no es lo mismo », soit il demande aux élèves de chercher dans le texte l'expression ; il vérifie la compréhension de « encontrar ».

47 No sabe qué decir...

48 *No encuentra palabra* porque le **dan miedo** los alumnos...

49 Sólo dice

50 La única palabra que encuentra es *sentaos* : todos los maestros lo dicen

51 Suelen decirlo al principio de la clase...

52 La maestra no dice nada / no puede hablar, es verdad pero el texto dice *no encuentra* palabra : en general, los maestros son los que hablan primero, suelen hablar al principio de la clase para... son los que indican a los alumnos lo que deben hacer, lo que van a estudiar , etc. a ella en cambio.

53 A ella en cambio, le impresionan tanto que

54 A ella en cambio, le dan tanto miedo los alumnos que

55 Lo vemos cuando : reprise du texte « *seca la imaginación, seca la garganta...* »

Le travail sur la seconde partie peut être beaucoup plus bref ; le professeur peut demander simplement aux élèves de dire comment la scène évolue et se termine, par exemple :

¿Qué ocurre. ¿Cómo reaccionan los alumnos ? ¿Qué decide al final la maestra ?

4.2. Le cours magistral dialogué à partir de document, un exercice périlleux.

S'il fallait retenir de nos analyses précédentes un point essentiel qui les reliât à ce nouveau chapitre, on évoquerait ce postulat maintes fois pressenti derrière la notion de document « déclencheur de parole » que c'est en parlant l'espagnol en cours d'espagnol qu'on apprend à parler l'espagnol et qu'on peut arriver à une réelle maîtrise de la langue. Nous avons vu que pour être « déclencheur de parole » en classe, il faut que le document soit dépouillé de sa fonction sociale. L'examen des rôles respectifs du professeur et des élèves nous amène à nous interroger sur la parole elle-même. Car s'il est dit dans les Instructions Officielles, comme nous l'avons cité plus haut, qu'en espagnol « on ne parle pas pour ne rien dire », peut-être peut-on se demander ce qu'on dit quand on est élève et que l'on « parle en langue étrangère » dans le cadre du cours magistral dialogué et pourquoi on le dit, se demander si cela fait progresser la compétence langagière en espagnol, (voire en langue première.) et en quoi. Ces questions ne sont aucunement abordées par les textes officiels et leurs annexes. Elles nous semblent pourtant centrales.

Afin de prendre la mesure des contradictions qui habitent le cours magistral dialogué d'espagnol nous ne prendrons qu'un exemple : l'expression citée ici laisse entendre que la préoccupation linguistique ne peut être première lorsqu'un élève est amené à parler, que le contenu est essentiel. Mais cette question est beaucoup plus complexe que ne le laisse entendre les textes cités et, quoiqu'en disent les textes, les réponses apportées par le cadrage du cours canonique beaucoup moins tranchées.

La situation originale de l'enseignement - apprentissage des langues en milieu institutionnel est l'homologie des fins et des moyens. L'objet de l'apprentissage est en même temps le moyen de l'apprentissage. Cette situation entraîne inmanquablement une dichotomie dans l'esprit de l'apprenant que Pierre Bange nomme « bifocalisation » expliquant que l'attention de l'apprenant se focalise alternativement selon le contexte sur le contenu de la communication et sur le code, c'est-à-dire les moyens linguistiques à mettre en œuvre.

“le focus de l'attention des élèves se trouve de ce fait porté vers la langue, vers les moyens de la communication et non vers ses buts. La bifocalisation propre à la communication exolingue change de nature: l'objet thématique de la communication n'est plus au centre de l'attention; celle-ci se focalise sur la langue, l'objet thématique de la communication est rejeté à la périphérie, il n'est plus qu'un prétexte.”Note179.

Nous aurons l'occasion de revenir sur cette question mais d'ores et déjà on voit que l'intégration didactique de tous les apprentissages sur un seul objet support et dans une seule activité de commentaire conduit à mêler l'objectif d'apprentissage linguistique et l'enjeu communicationnel dans un exercice où ils semblent exclusifs l'un de l'autre. Mais qu'à cela ne tienne, le cours magistral dialogué d'espagnol relève le défi et va exiger de ceux qui le mettent en œuvre d'agir en conséquence. C'est cet exercice de corde raide qu'il nous revient d'examiner. Dans cet exercice périlleux parce qu'opaque dans ses objectifs, périlleux parce qu'il tend à conférer au professeur un rôle complexe et démesuré, se joue un apprentissage que nous tenterons de décrire et d'analyser.

4.3. Enseigner, mettre en scène ou conditionner?

A lire les Instructions Officielles et les recommandations du corps d'inspection, à observer les classes d'espagnol, il apparaît confusément qu'un parallèle peut être fait entre l'art de la classe et l'art de la scène, tentons de déchiffrer certaines situations de classe avec le prisme de l'art dramatique. Et dans cette perspective nul doute que le démiurge qui crée et anime ce monde est le professeur. Il lui revient de choisir la pièce, d'en assurer la mise en scène et la distribution.

4.3.1. Le choix du document.

Aux journées angevines de mai 2000 sur la didactique de l'espagnol, C. Puren déclare :

« Dans la tradition didactique hispanique, le choix du support d'enseignement constitue un enjeu essentiel. Si le document est “ bon ”, le reste est censé aller de soi » [Note180](#) .

L'extraordinaire pression sur le décideur est confirmée par un survol rapide des rapports d'inspection. A l'exception de deux rapports défavorables qui ouvrent sur un désaccord global, les autres présentent tous dans leurs premières lignes le document retenu par le professeur pour faire travailler la classe. Si elle est quelquefois succincte, cette présentation permet le plus souvent de juger du degré d'adhésion de l'inspecteur scripteur au choix opéré par le professeur :

« Document proposé : une bande dessinée de Quino, Avec méthode, rigueur et efficacité M conduit le commentaire d'une bande dessinée où poésie et nouvelle technologie se mêlent au point que cette dernière l'emporte sur la première, avec ironie et humour. » [Note181](#).

La bienveillance à l'égard du choix opéré par le professeur transparaît dans ce descriptif qui met en exergue la complexité du document et son caractère plaisant. Mais nul doute que la préférence ira au texte littéraire :

« Document proposé : un extrait de Lima, hora cero, de E. CONGRAINS MARTIN, intitulé « Una barriada ».
(...) M réserve aujourd'hui à ses élèves l'étude particulière du passage dont le sujet, dans son évocation et sa confection littéraire même, reflète parfaitement la définition et le mode de vie d'une “ barriada ” » [Note182](#).

Si l'adhésion de l'évaluateur au document choisi est patente ici, on trouve également des rapports où l'intérêt pour le document est mitigé sans que le choix en soit condamné :

« Document proposé : un dessin de Goomer
Face à une classe composée, pour près de la moitié, de garçons, M... a besoin de s'imposer et de proposer des documents susceptibles d'intéresser l'ensemble du groupe. » [Note183](#).

Si l'adhésion n'est pas ici très enthousiaste, les critères de choix du professeur sont tout de même légitimés. Car, une fois reconnue la place prépondérante du document d'appui [Note184](#) , c'est bien toute la difficulté de l'exercice que de déterminer des critères de choix.

4 3 2 Les critères de choix

Comme nous l'avons rappelé au début de ce chapitre, le cours d'espagnol est essentiellement un cours où l'on parle espagnol. En conséquence il est un critère qui doit l'emporter sur tous les autres, le document d'appui doit être de nature à « susciter la prise de parole » [Note185](#), comme le rappellent les documents

d'accompagnement de 5° et 4° qui précisent encore que le professeur doit se mettre en quête du meilleur document « afin d'obtenir des échanges ». Par cette pressante recommandation le professeur est en quelque sorte mis en posture de quête, quête incertaine, angoissante parce que la perspicacité du choix ne sera confirmée ou invalidée qu'une fois le cours terminé. Il conviendra pour faire le bon choix de tenir compte de paramètres de terrain non scolaires, des paramètres plus institutionnels et des paramètres de terrain liés aux paramètres institutionnels.

Nous entendons par « **paramètres de terrain** » tous ceux qui renvoient aux goûts et dispositions des apprenants dont le professeur peut avoir connaissance. Au lycée, les Instructions Officielles précisent

« Comme au collège il (le professeur) organise son cours de façon à faire une grande place à l'expression orale. Mais sa tâche est ardue, car s'il est bien connu que les jeunes enfants, pendant leurs premières années d'apprentissage, prennent volontiers la parole et peuvent y trouver un plaisir comparable à celui du jeu, les adolescents des lycées en revanche, ne montrent pas la même spontanéité.

Pour résoudre ces réticences et **susciter une indispensable coopération**, le professeur cherche d'abord à connaître les goûts et les intérêts de ses élèves. Il peut ainsi, dans un premier temps retenir les textes, les images et les enregistrements qui correspondent à leurs préoccupations. »Note186. [C'est nous qui soulignons].

Les choix proposés sont essentiellement retenus parce que susceptibles de convaincre l'élève de « coopérer », comme s'il n'y allait pas de son apprentissage mais de sa bonne volonté à accompagner le professeur dans la construction que ce dernier a décidé de mener à bien. Il convient donc de proposer des documents qui le séduisent suffisamment pour qu'un instant il accepte l'effort de l'apprentissage comme le laisse clairement entendre l'extrait de rapport d'inspection (rapport 5) que nous avons cité plus haut. Si l'on en croit l'une des communications recueillies dans les Actes des journées « *Enseigner l'espagnol en zep* »Note187, le choix du document support en collège serait même de nature à endiguer les problèmes de comportement. Et l'auteur de préciser qu'il n'y a là aucun renoncement, que cela peut se faire

« en se gardant de la tentation de renoncer aux exigences dans un souci de simplification extrême sous prétexte que : "avec eux, je ne peux plus faire de textes, je ne fais plus que des images et des B.D. "...On peut vouloir varier la pédagogie de l'espagnol, le plus efficace semble-t-il étant surtout de la diversifier ou plutôt d'en diversifier les approches... »

et notre auteur, après avoir dit combien les élèves de ZEP sont incapables de supporter l'ennui, de proposer d'étudier...

« plusieurs supports lors d'une même séance pour permettre dans certaines classes de maintenir l'intérêt et la curiosité... »

S'il s'agit de deux textes, ils devront être d'un niveau de difficulté croissant, s'il s'agit d'un document iconographique et d'un texte, le premier pourra assumer une fonction informative préalable au texte et servir de « déclencheur de parole ».

Mais les paramètres de terrain à prendre en compte au moment du choix du document support ne se limitent pas au domaine du comportement des élèves. Il convient également de prendre la mesure de « l'expérience personnelle et de la sensibilité des élèves »Note188. C'est ainsi qu'on peut faire l'hypothèse que si dans le cas de Lycée 1, le choix du professeur s'est porté sur l'affiche publicitaire du documentaire sur les disparitions d'enfants, c'est qu'il savait que sa classe y ferait écho et c'est effectivement ce qui, en fin de cours, se produit.

Les « paramètres institutionnels ».

Si les impératifs programmatiques culturels ne sont pas très contraignants et laissent à l'enseignant une marge de manœuvre importante, deux obligations s'imposent à lui : une parfaite connaissance du document et un traitement didactique en cohérence avec lui.

En effet si le support doit faire l'objet d'une analyse, elle doit avoir été faite au préalable par le professeur qui à son tour (mais nous y reviendrons) devra la faire faire à ses élèves.

Le contenu linguistique du support choisi doit être en adéquation avec les apprentissages programmés dans le cours de l'analyse. Cette contrainte semble aller de soi mais nombre de documents textuels offrent une variété telle de faits de langue que la difficulté va être de les hiérarchiser pour choisir le ou les points qui seront récurrents dans le commentaire – analyse. On trouve par exemple dans le Rapport 5 cette remarque :

« M.... a ses objectifs, en parfaite discordance avec le texte proposé qui imposait l'emploi du « pretérito », créait le besoin de ce temps qu'il a refusé vigoureusement car il ne correspondait pas à ses attentes »Note189. [souligné par l'auteur].

D'autres paramètres sont à prendre en compte qui sont plus clairement liés à l'apprentissage. C'est ainsi que le texte de D. Medio « La primera clase de la maestra » est, selon les auteurs des documents d'accompagnement des programmes de 5° et 4° susceptible d'emporter l'adhésion d'élèves de collège parce qu'il

« présente une situation relativement familière aux élèves. Il s'agit ici d'une institutrice débutante quelque peu angoissée et démunie face à une classe surchargée »Note190.

et plus loin il est précisé que la compréhension de ce texte est rendue possible :

«par un travail précédent portant sur des situations de classe : elle passe par des mots (importance du lexique) –alumno/a, maestro/a, sentaos, primera clase, déjà employés, connus, oubliés par certains, retenus par d'autres, que l'on voit réemployer dans un contexte différent de celui où ils ont été découverts. »Note191.

Cette représentation d'un apprentissage « spiralaire » est développée dans Journées ZEP 99 mais il est à noter qu'il est utilisé comme ici pour l'apprentissage lexical ou pour l'apprentissage du système verbal, en un mot des savoirs métalinguistiques à l'exclusion des savoir-faire langagiers.

Ce rapide parcours des paramètres que le professeur d'espagnol a à prendre en compte pour déterminer le choix du document support dit assez la complexité de l'exercice et son aspect aventureux voire aléatoire. Les critères que nous avons isolés sont imprécis, hétéroclites et reposent sur un mythe : il existe des objets –textes, images etc.– dont la puissance est telle qu'ils peuvent déclencher chez le préadolescent ou l'adolescent en situation scolaire, c'est-à-dire inscrit dans un réseau de relations et de situations institutionnellement établies, une production spontanée de parole, en langue étrangère, qui deviendra la matière à façonner en classe. Pure construction de l'esprit, le professeur le sait bien qui ne se contente pas de choisir la bonne pièce, mais qui s'attache à soigner la mise en scène.

4.3.3. La mise en scène.

En effet, aucun professeur d'espagnol n'est suffisamment naïf pour croire que le bon choix ayant été fait, le charme du document va opérer sans lui. Il sait qu'il va lui falloir prolonger par une action programmée la décision initiale sans quoi l'expérience risque fort de tourner court. L'action dont il s'agit ici est d'une autre nature, sa visée est plus immédiate. Nous dirons que si le choix du support relève de la stratégie entendue comme une conduite générale des opérations visant à faire évoluer la classe vers un objectif large, la mise en

scène relève du stratagème, de la « ruse de guerre » ! Le document d'appui a beau offrir, selon les termes des documents d'accompagnement, « une situation complexe » permettant « de susciter la prise de parole » encore faut-il que l'élève s'en approche, entre en contact avec lui. C'est au professeur d'imaginer avec subtilité les moyens d'y parvenir. On distinguera ceux que l'élève percevra comme tels et ceux, plus artificieux dont il ne sentira l'existence, s'il la sent, qu'une fois leur effet avéré. A l'épreuve des faits cette distinction paraîtra quelque peu simplificatrice – tous ces moyens semblent bien réunir à des degrés variables les deux composantes – mais elle permet d'aborder la question grave du degré de conscience de sa situation d'apprentissage qu'on entend ou non préserver chez l'apprenant.

Nous classerons dans la catégorie des moyens « transparents » à la disposition du professeur tous ceux qui prosaïquement facilitent l'accès de l'élève au document d'appui. Nous citerons par exemple la mise en page ou la qualité graphique mais aussi la rétro projection. Dans Rapport 5, l'inspecteur note :

« Recourir au rétroprojecteur pour présenter avec netteté le dessin à une classe que l'on veut concentrer est pertinent. » Note 192.

A l'effet sur « la netteté du dessin » vient s'ajouter un effet sur le groupe classe que le rétroprojecteur contribue à « concentrer ». Déjà apparaît une notion qui s'apparente à la mise en condition. Un degré supérieur est atteint avec ce que les Instructions Officielles d'espagnol nomment depuis des lustres « la lecture expressive ». Les recommandations au professeur au début du cours sur « La primera clase de la maestra » sont très explicites : la lecture conditionne l'activité de l'élève :

« La lecture expressive par le professeur : intonation (notamment sur la répétition de « Timoteo » : joie, crainte, expectative, etc.), gestes, mimes (le professeur élucide « da una palmada » en frappant dans ses mains) **détermine pour une large part les réactions des élèves.** » [Souligné par nous].

Ce n'est donc plus le texte qui déclenche mais le professeur ou plutôt son interprétation du texte, la forme dramatique, au sens premier du terme, qu'il lui donne, et voilà que le metteur en scène devient son propre interprète au point même, quelquefois, de s'approprier le document d'appui quitte à le mutiler, à l'amender, à en déformer quelques aspects pourvu que l'effet déclencheur opère. Exercice de haute voltige dont vient à bout avec maestria le professeur de Lycée 2. Nous produisons ici dans la colonne de gauche le texte tel qu'il apparaît dans le manuel scolaire et dans la colonne de droite nous tentons de transcrire l'oralisation qu'en fait le professeur :

NB : Apparaissent en gras les ajouts du professeur et les parenthèses (0) signalent une omission.

En la cantina que tiene el terrateniente allí venden alcohol, toda clase de guaro pero al mismo tiempo, venden cosas para que los niños se antojen. Por ejemplo, los tostaditos, dulces.

En la cantina que tiene el terrateniente + allí venden alcohol, + toda clase de guaro + pero al mismo tiempo, + venden COsas **sí** + COsas para que los niños se antojen.+

Todas estas cosas están en la tienda, refrescos. Entonces los niños, con el tanto calor y tanto sudar y hambre y todo, exigen que se les compre un dulcito. Entonces a los padres les da tristeza ver a un hijo que no le pueden dar y van y le compran. Pero lo sacan porque los de la cantina no reciben dinero en el momento sino que sólo apuntan lo que se llevó, lo que se tomó. Lo apuntan. Entonces, después, cuando nos entregan el pago, nos dicen, esto es lo que debes en la tienda, esto es lo que

sí Por ejemplo, **por ejemplo** los tostaditos, **por ejemplo no los dulces también, por ejemplo. Sí** Todas estas cosas + están en la tienda. + O **también** refrescos. Entonces **claro** los niños, + con el tanto calor **(0)** tanto sudar + y **el** hambre y **TODO, claro** exigen, **exigen** que se les compre un dulcITO. Entonces **claro** a los padres **he** les da tristeza **no** ver a un hijo que no le pueden dar y **entonces** van y le compran. Pero **en realidad** lo sacan porque los de la cantina no reciben dinero + **no reciben dinero** en el momento sino que sólo apuntan lo que se llevó, lo que

debes en la comida, esto es lo que debes en la farmacia y esto es lo que debes de tal cosa. Entonces, por ejemplo, un niño, inconscientemente, arrancó un árbol de café, por ejemplo, entonces, esto es lo que debes en el trabajo. Nos descuentan de todo. De modo que tenemos que entregar el dinero para pagar nuestra deuda.

se tomó. Lo apuntan. **Claro** .Entonces, después, **he** cuando nos entregan el pago, nos dicen, **he** esto es lo que debes en la tienda, esto es lo que debes en la comida, esto es lo que debes en la farmacia y esto es lo que debes de tal cosa.+ Entonces **he**, por ejemplo, un niño, **he un niño** inconscientemente, **que** arrancó un árbol de café, por ejemplo **no**, entonces, **claro he** esto es lo que debes en el trabajo. Nos descuentan de todo. De modo que tenemos que entregar el dinero para pagar nuestra deuda.

On remarque qu'à la faveur de l'oralisation, le professeur procède à de nombreuses modifications du texte d'origine mais ces modifications ne doivent rien au hasard. Si l'on excepte l'éllision de la conjonction de coordination dans l'unité 3, tous les autres changements sont en fait des ajouts essentiellement de deux catégories, ceux qui servent l'axe d'analyse que le professeur a retenu pour le corps du commentaire, ceux qui servent (et les premiers y contribuent pour une part aussi) à réussir l'acte de communication qu'est la lecture.

On rangera dans la première catégorie : « por ejemplo » (par exemple), « también » (également), « claro » (bien sûr) « entonces » (alors) en « realidad » (en fait) et nombre de répétitions. En fait le professeur reprend et multiplie les connecteurs logiques que Rigoberta Menchú utilise pour que son interlocuteur, en l'occurrence Elisabeth Burgos, comprenne dans quelle spirale infernale sont entraînés les ouvriers agricoles guatémaltèques. Elle relie ainsi tous les éléments dans une relation de causes à effets dont le professeur grossit encore le trait en les multipliant et en les servant par une intonation explicite qui dit la logique implacable du comportement esclavagiste des grands propriétaires terriens. Le professeur est en train de préparer son explication dont l'un des paliers importants se trouve dans les unités 70, 71, 72, du cours :

P Por eso. Escuchad : euh ñañañañañaña « pero perjudica más lo que hacía porque el mismo dinero se quedaba con el terrateniente. » Punto. « Por eso el mismo terrateniente ha puesto la cantina ahí, para los trabajadores » O sea que efectivamente es una

E Demostración

P DEMOSTRACIÓN y una demostración de qué ? Ahora vamos a ver si habéis comprendido. La demostración de qué ?... Vamos a ver, decidme, euh, protagonistas no, porque no es una historia eh ! pero... euh, ¿ de quién habla Rigoberta Menchú aquí ? Decidme de quién habla

La deuxième catégorie d'ajouts a une fonction différente. Ce sont les « sí » « he », « no » et les intonations montantes (). Ils n'apportent sur le texte aucun éclairage nouveau ni n'en renforcent aucun aspect. Ils ont essentiellement une fonction phatique, non plus dans la situation d'interaction où se trouvaient Rigoberta Menchú et Elisabeth Burgos mais dans l'interaction présente qui se joue entre le professeur et son groupe classe. On notera d'ailleurs que ces mots outils qui ponctuent le discours du professeur sont plus fréquents au début. Tout se passe comme si le professeur n'était pas seulement en train d'interpréter le texte mais comme s'il utilisait la médiation du texte pour happer ses élèves, les installer dans la situation créée par le récit. Peu importe si ces béquilles sont plus propres au castillan d'Espagne qu'à celui du Guatemala, il est Rigoberta Menchú le temps de la lecture, ou plutôt Rigoberta Menchú est comme appropriée par le professeur au point même que spontanément il lui corrige sa syntaxe, insérant un relatif là où il y avait une juxtaposition dangereusement polysémique.

La lecture expressive est ici une nette mise en condition et ce que nous venons d'observer est en parfaite cohérence avec le texte des documents d'accompagnement qui propose même, comme nous l'avons vu, pour précipiter l'élève dans la situation évoquée de frapper dans ses mains lorsqu'il lit que la maîtresse frappe dans ses mains (Primera clase de la maestra). L'élève ne manquera pas en effet, pour peu que les attitudes scolaires soient un peu compassées, d'être frappé.

Si les premiers éléments de mise en scène que nous avons évoqués s'affichaient comme tels et avaient pour effet de faciliter l'accès de l'élève au document, ceux-ci sont beaucoup plus complexes dans la mesure où la médiation du professeur devient à ce point envahissante qu'elle rivalise avec le document lui-même. Dans quels termes l'élève va-t-il se poser la question : pourquoi le professeur frappe dans ses mains ? ou pourquoi la maîtresse de l'histoire frappe dans ses mains ? A tant vouloir faciliter l'accès au sens du document n'est-on pas en train d'interposer le professeur entre le document et l'élève, lui faisant courir le risque de devenir lui-même, ou ce qu'il pense du support ce qui revient au même, l'objet soumis à la sagacité de la classe ?

La situation créée est extrêmement contradictoire : le document d'appui doit « déclencher » la parole, ce qui signifie qu'il doit provoquer immédiatement, spontanément, presque mécaniquement la parole et le professeur semble contraint pour que cette parole se déclenche d'ajouter au document un dispositif de déclenchement qui menace de se substituer au document lui-même.

Et de surcroît, la notion de déclenchement est trompeuse car elle laisse entendre que quand le mouvement est lancé il n'y a plus à s'occuper de le nourrir or il n'en est rien. Le professeur n'a d'autre solution le plus souvent que de construire un dispositif qui fonctionne sur la durée du cours pour maintenir son public en haleine, ou comme le dit l'un des intervenants dans Journées ZEP 99 « pour maintenir l'intérêt et la curiosité » Note193.

C'est alors dans cette perspective que nombre de professeurs d'espagnol cultivent l'art du stratagème : manœuvres dilatoires, instillations progressives, rebondissements, effets de surprise, pour créer le suspense, l'expectative, l'impatience. Le drame doit s'annoncer, se nouer et se dénouer, l'heure de cours a sa loi des unités. Le script Cours Lycée 1 nous fournit un exemple représentatif.

Le document iconographique présente l'inconvénient de donner l'illusion de tout livrer de lui-même à la fois, quand le texte au contraire, et a fortiori en langue étrangère, garde jalousement ses secrets dans sa linéarité. En conséquence le professeur chevronné saura choisir, pour qu'il remplisse la même fonction, un document suffisamment aguicheur et énigmatique. N'était son titre « niños desaparecidos » (enfants disparus), l'affichette retenue, avec son contraste très fort entre les couleurs vives du ballon et l'immense fond noir, avec son effet de relief, avec le thème bouleversant qu'elle évoque, serait parfaitement adaptée à un commentaire collectif où l'on ferait des hypothèses pour tenter de percer le mystère de son message. Qu'à cela ne tienne, le professeur projettera le document en occultant le titre. Le ressort du cours sera la recherche d'un sens que le document donne d'emblée mais que le professeur a délibérément confisqué. La mise en scène est maintenant complète et, sans être dupes de l'artifice, les élèves jouent le jeu et découvrent, par hypothèses successives le fin mot de l'histoire. La mécanique est parfaitement huilée, en effet si le cours comporte, d'après notre comptage 194 unités, le premier élève à suggérer qu'il peut s'agir d'une affaire de disparition d'enfant le fait en 174, autrement dit dans la phase finale du cours, celle du dénouement que nous reproduisons ici et où l'on voit que la satisfaction d'avoir trouvé le sens et l'envie d'en avoir confirmation sont telles que, l'élève, focalisant sur le contenu, le livre en langue première.

- 156E ha muerto
 157P eh
 158E muerto el
 159P será porque
 160E el niño está muerto
 161P ah está muerto + o HA muerto
 162E ha muerto
 163P porque el niño ha muerto o + o+ha +
 164En despa
 165P ha DE.SA.PA.RE.CI.DO++ (*il écrit*) será porque el niño ha por eso el bal la pelota++ está debajo
 166En sí en un en un rincón en un rincón dans un coin sí.+ porque es como si el niño no ++ n'avait

- 167P pas eu le temps de no HU.biera
el tiempo de
- 168En Ah ben ça como si no tuviera el tiempo ça veut dire comme s'il n'avait pas le temps comme s'il
- 169P n'avait pas eu
no hubiera el tiem
- 170E no hubiera ten
- 171P tenido
- 172E tenido
- 173P ah d'accord
- 174En tiempo de
- 175P tomar
- 176S sí de tomarla muy bien sí + entonces qué será este documento ahora que sabéis sí niño el niño
- 177P ha desaparecido qué será entonces este documento de qué tratará ++ he + sí sí
este documento trata de los cómo se dice enlèvements
de
- 178En kidnapping
- 179P sí + se dice en español de los secuestros
- 180En de los secuestros
- 181P de los secuestros de quién
- 182E de los niños
- 183P de los
- 184En niños
- 185P sí de los niños sí trata de un problema + importante + y grave.++.trata de esto ++ no no se ve
- 186E bien +un documental de Estela ++ no sé qué sí Grabó Grabo Estela Grabo + un documental un
- 187P documentaire Missing Children niños desaparecidos entonces entonces (le professeur fait
claquer ses doigts) os llama la atención os suena ça vous dit quelque chose os suena de qué se
tratará + Sébastien no no te suena no te suena niños desaparecidos un documental qué
podría ser
heu ++ un docu heu++ en los países heu de América de su de América del Sur heu en Méjico
j'crois non c'était plus
no importa + a ver a ver qué qué pasa
- 188En {000}
ha ya no + eso no es dime dime dime
- 189P Ah mais j'ai oublié aussi je sais qu'on les enlevait mais
- 190En SÍ SÍ bueno pues hay muchos niños. +.
- 191P Desaparecidos
- 192En desaparecidos. sí. y más precisamente ahora aquí se trata de los niños desaparecidos en
- 193P ...Argentina
- 194 E Ah ouais en Argentine
- 195 P

196 E

La spontanéité des interventions, leur télescopage disent assez combien les élèves qui interviennent sont immergés dans la réalité sociopolitique que le professeur a voulu aborder. Le stratagème a fonctionné, le spectateur est conquis.

4.3.4.Vers des interrogations axiologiques ? Et l'individu élève dans tout cela ?

Notre parallélisme avec l'art dramatique ne serait pas complet si on n'évoquait plus précisément la distribution. Nous avons dit que le metteur en scène, le professeur, s'attribuait le premier rôle et même que l'on était en droit de se demander s'il se mettait au service du document ou si, au contraire il le pliait à ses

exigences ou aux exigences de la circonstance. Reste-t-il quelque rôle à attribuer ? Les élèves constituent-ils le parterre ou sont-ils appelés à jouer les seconds rôles ? Le Rapport 1 est sans ambiguïté :

« Nul doute que M motive et passionne son auditoire ».Note194.

Voilà le groupe classe renvoyé clairement à une posture réceptive. C'est que là encore le paradoxe est fort : pour faire accéder l'élève au document, le professeur paye de sa personne tentant de rendre ainsi l'objet préhensible mais ce faisant il risque de concentrer les attentions sur sa performance. Si « l'auditoire » juge la performance médiocre, il ne sera ni « passionné », ni « motivé » mais s'il la juge excellente, elle risque fort de lui envoyer du support une image si complexe qu'elle le désespèrera de parvenir à en percer tous les sens et qu'il s'en remettra donc d'autant plus à celui qui vient de lui administrer une telle démonstration. Dans l'un et l'autre cas, c'est bien à un état de dépendance opaque de l'élève qu'aboutit cette didactisation du support par la mise en scène. Dépendance opaque parce qu'en effet ni le pôle (professeur ou document ?) ni le mode de cette dépendance ne semblent clairement établis.

Nous évoquerons ici brièvement un autre aspect de cette dépendance. Nous avons montré dans les premiers chapitres de ce travail que le document, qu'il soit texte littéraire ou dessin humoristique, devait pour remplir son rôle dans le cours d'espagnol être « aseptisé socialement », qu'il devait être dépouillé de sa fonction sociale hors l'École. L'affichette annonçant le documentaire sur les enlèvements d'enfants n'échappe pas à la règle : on ne l'utilise pas, on ne l'explique même pas, comme un outil d'information et de propagande mais encore le voudrait-on que cela serait impossible en maintenant la stratégie qui consiste à l'amputer pour le livrer aux élèves. Ces derniers se trouvent alors dans l'impossibilité absolue d'avancer des hypothèses de sens qui ne les mettent pas en péril. En effet quelle construction est possible, de quelle liberté de pensée dispose-t'il si sa perception de l'objet ne fait pas écho, si elle ne permet pas des connexions avec son expérience du monde ? Type de perception impossible puisque l'objet a été dépouillé de ce qui le relie au monde. Il ne reste plus à l'élève qu'à s'en remettre à la pensée de celui qui a opéré la désocialisation qui est ici un mode de didactisation. Cette totale insécurité dans laquelle est plongé l'apprenant va faire naître chez lui un désir de sécurisation qui ne pourra être satisfait que par le professeur qui, décidément, cumule bien des responsabilités : demiurge, metteur en scène, premier (et unique) rôle pour ne parler que de celles qui sont intrinsèquement liées à sa fonction d'enseignant d'espagnol.

Quant au recours aux stratagèmes pour susciter et entretenir la parole, nous faisons l'hypothèse qu'ils sont un lointain avatar du concept d'énigme apparu dans le sillage des recherches sur le développement et l'apprentissage. Nombreux sont les pédagogues chercheurs qui, à la suite de Vygotski ont tenté de traduire sur le terrain de l'apprentissage scolaire la théorie de la « zone proximale de développement » selon laquelle « l'enfant ne peut imiter que ce qui est dans la zone de ses propres possibilités intellectuelles »Note195. . La réflexion sur les dispositifs susceptibles d'aider l'apprenant à passer à un stade supérieur de connaissance a conduit à examiner notamment la question de la nécessaire volonté délibérée du sujet et donc des conditions qu'il revient au pédagogue de réunir pour que naisse et s'exerce cette volonté. C'est sur cette base que se forme le concept d'énigme défini comme suit par P. Meirieu :

« savoir entrevu qui suscite le désir de son dévoilement. L'énigme naît ainsi de ce que l'apprenant sait déjà et dont le formateur sait montrer le caractère partiel, ambigu, voire mystérieux. Le désir de savoir peut ainsi émerger face à une situation-problème si celle-ci est construite à partir d'une évaluation diagnostique des compétences et capacités d'un sujet. Le déjà-là problématisé offre la possibilité de son dépassement. »Note196.

Les situations que nous avons observées n'ont évidemment aucun rapport avec l'énigme ainsi entendue, elles renvoient davantage à la chose à deviner qu'au problème à résoudre, elles ne concernent pas l'acquisition de connaissance, tout au plus sont-elles du domaine du dispositif qui pourrait y conduire. Le propos de P. Meirieu n'est pas de proposer à l'apprenant un terrain d'aventures énigmatiques, fussent-elles plaisantes, mais de « faire du savoir une énigme »Note197. .

Enfin, au terme de cette analyse du cours canonique d'espagnol sous l'angle de l'art dramatique, il convient de préciser que si une thématique habilement présentée peut certainement motiver et passionner, d'une part cela ne garantit pas l'apprentissage et d'autre part aucune loi du comportement psycho-socio-linguistique ne conduit l'individu motivé et passionné à le manifester verbalement. Or rappelons que l'objectif essentiel de tout cet aspect du cours d'espagnol est de « déclencher la parole ». Le professeur d'espagnol n'en a pas fini. Quelles aides doit apporter le maître pour provoquer la parole et ce faisant, quelles activités développer pour viser quels savoirs et quels savoir-faire ? Avant d'aborder ces questions à travers l'observation de notre corpus, nous allons préciser à quel cadre nous entendons nous référer pour le faire.

4.4. Les conditions de l'enseigner – apprendre.

4.4.1. Une mise en scène qui habilite quels apprentissages ?

Les aspects que nous venons d'évoquer sont de caractère enveloppant, ils sont en quelque sorte le paysage de l'enseignement - apprentissage de l'espagnol dans le cadre du cours canonique. Ils sont la macrostructure du dispositif. Le professeur a décidé d'immerger son groupe classe dans un contexte X suggéré par le support choisi et il s'en donne les moyens. Il habilite en quelque sorte la situation pour gagner l'adhésion du public scolaire qui, c'est une évidence lourde de conséquences, est un public captif. Mais nous verrons aussi que cette contextualisation a des effets sur l'apprentissage qui ne se limitent pas au domaine affectif. Nous nous proposons donc d'observer dans les pages qui viennent l'enseignement – apprentissage qui est mis en œuvre. L'étude de détail des rôles du professeur d'espagnol et de ses élèves devrait nous permettre de mettre en lumière les présupposés qui sous-tendent cet enseignement – apprentissage, présupposés que nous confronterons aux applications en matière d'apprentissage des langues de théories issues de la psychologie cognitive et qui font aujourd'hui l'objet d'un quasi consensus. Afin de créer un cadre à cette réflexion, nous nous demanderons d'abord si le cours d'espagnol ainsi conçu constitue en lui-même ipso facto une situation d'apprentissage.

4.4.2. Situation d'apprentissage ?

Nous reprendrons à notre compte la conception cognitiviste de l'apprendre comme une modification de ses propres représentations selon le processus d'acquisition de nouveaux schèmes d'actions défini par Piaget et présentés dans le *Dictionnaire des concepts clés* de F. Raynal et A. Rieunier :

- « équilibre 1.
- Rencontre d'une nouvelle situation,
- Création du déséquilibre,
- Assimilation, accommodation,
- Modification du schème ancien ou création d'un schème nouveau,
équilibre 2... » Note198.

Si cette définition ne cantonne pas l'apprentissage au monde scolaire, elle en fait un processus éminemment personnel profondément dépendant de la liberté de l'individu. En conséquence, il n'y a situation d'apprentissage que lorsque le sujet en a délibérément accepté le projet. P. Meirieu propose de la situation d'apprentissage la définition suivante :

- « situation (ensemble de dispositifs) dans laquelle un sujet s'approprie de l'information à partir du projet qu'il conçoit. Il s'appuie, pour ce faire, sur des capacités et des compétences déjà maîtrisées qui lui permettent d'en acquérir de nouvelles. Les situations d'apprentissage peuvent ainsi apparaître en dehors de toute structure scolaire et de toute programmation didactique. » Note199.

A cette aune, nul doute que le cours d'espagnol offre à celui qui le décide, non une situation d'apprentissage, mais une multitude de possibilités de s'en créer grâce à la complexité des situations offertes par les documents d'appui. Rappelons que c'est l'argument phare avancé par les Instructions Officielles pour en privilégier l'usage en classe. Mais suffit-il qu'une situation d'apprentissage soit rendue possible en classe pour qu'elle devienne selon la terminologie de P. Meirieu « une situation didactique » [Note200](#), c'est-à-dire pour que l'apprentissage échappe à l'aléatoire.

« Situation didactique : situation d'apprentissage élaborée par le didacticien qui fournit, d'une part, des matériaux permettant de recueillir l'information et, d'autre part, une consigne-but permettant de mettre le sujet en situation de projet. Une évaluation diagnostique dans le champ socio-affectif permet de s'assurer que la consigne-but est effectivement susceptible de mobiliser le sujet. Une évaluation diagnostique dans le champ cognitif permet de s'assurer que le sujet dispose bien des capacités et compétences lui permettant de traiter l'information. »

La primauté du choix du document d'appui, en espagnol, dans une perspective de commentaire et ou d'analyse interdit de penser le cours comme une situation didactique qui aurait globalement comme autre fin d'enseigner - apprendre à analyser et ou commenter. En revanche, selon l'habileté du professeur, le degré de coopération des élèves, l'adéquation du support, le cours peut devenir une succession de micro situations potentiellement didactiques. Ce sont ces micro unités dont l'agencement répond à une logique de commentaire qui doivent assurer une fonction d'apprentissage. Si situation didactique il y a, et nous serons amené à le questionner, elle est en perpétuelle mutation. La raison essentielle en est que l'objectif assigné à l'élève pendant le cours n'est pas un apprentissage langagier particulier, ni même linguistique, ni même culturel, mais une activité d'expression qui inclut les apprentissages linguistiques et culturels et on présume que, pour peu que l'on observe un certain nombre de règles plus ou moins explicites mais intériorisées le plus souvent par les professeurs d'espagnol, les apprentissages langagiers viendront par surcroît. Avant de procéder à l'analyse de détail des activités cognitives que provoquent le professeur d'espagnol qui met en œuvre le cours magistral dialogué en répondant à l'injonction institutionnelle qui veut que sa « tâche première consiste à favoriser la prise de parole des élèves. » [Note201](#), rappelons encore ici rapidement quelques éléments qui permettent de faire le point sur la complexité des opérations langagières auxquelles doit procéder tout apprenant de LVE.

4.4.3. Parler en espagnol pour apprendre à parler.

Apprendre à parler en parlant, certes, mais qu'est-ce parler en langue vivante étrangère pour un apprenant ? W. Klein [Note202](#), pour présenter la synthèse de quelques recherches a choisi d'isoler quatre tâches principales pour l'apprenant. Si ces quatre tâches sont indissociables les unes des autres dans la communication exolingue, la caractérisation qu'en fait l'auteur nous offre de précieux repères. Nous reproduisons ici le résumé qu'en fait M. Pendax

« Première tâche : analyser la langue.

La première tâche de l'apprenant est l'analyse des productions langagières qui lui sont adressées ou auxquelles il est exposé. Ces " données de l'entrée " se présentent sous forme d'"énoncés complets doués de sens qui sont insérés dans un contexte situationnel donné " (W. Klein, p. 83). L'apprenant devra par exemple analyser la complexité sonore en unités plus petites, et il lui faudra mettre ces unités en relation avec l'information dont il dispose. Pour mener à bien cette analyse et grâce à l'élaboration d'une série d'hypothèses et d'implications, il mettra à contribution non seulement sa capacité de perception, mais aussi l'ensemble des connaissances qu'il a acquises : connaissances extralinguistiques ; connaissance sur le langage et la communication ; connaissances relevant des langues qu'il possède déjà (sa langue maternelle, les autres langues –secondes ou étrangère– qu'il maîtrise et son interlangue qui est en évolution constante).

Deuxième tâche : construire l'énoncé.

C'est, à l'inverse, le problème de la synthèse : l'apprenant doit combiner les éléments et construire des énoncés, aussi bien au niveau des mots qu'à celui des sons. Les opérations de synthèse concernent la syntaxe de la langue, qui est constituée par quatre grandes catégories de moyens linguistiques : l'ordre des mots, la répartition des mots en classes grammaticales, la flexion et les moyens apparentés comme les particules, l'intonation. Cette opération de synthèse sert à la production d'énoncés et à la communication. Elle permet également de vérifier les hypothèses élaborées au cours de l'analyse. À ce sujet, W. Klein précise que, pour l'apprenant, "ses premiers essais de synthèse sont indispensables pour lui permettre un accès plus large et plus intensif à la langue cible, condition sine qua non pour poursuivre l'analyse de la langue".

Troisième tâche : mettre en contexte.

L'intégration au contexte se pose dans toute situation de communication : tout énoncé est "inséré dans un contexte d'informations contextuelles. Dès qu'un locuteur prend la parole, il doit essayer d'adapter son énoncé à ce flot d'informations" (ibid., p.86). Ce dernier peut jouer un rôle aussi important que l'information contenue dans l'énoncé lui-même, mais "la plupart du temps sont intégrés, et c'est leur intégration qui rend possible la compréhension globale de l'intention de signification" (ibid., p. 146-147). Le rapport existant dans toute activité langagière entre connaissances linguistiques et connaissances contextuelles se pose différemment selon la richesse de la langue de l'apprenant, et évolue à mesure que sa langue se développe : en compréhension comme en production, les connaissances contextuelles finissent par peser moins que les connaissances linguistiques.

Quatrième tâche : comparer.

Cette dernière tâche est le moteur de la progression de l'apprenant : en effet, "pour continuer à progresser, l'apprenant doit pouvoir comparer en permanence son propre comportement linguistique à celui que la langue cible requiert" (ibid., p. 179). »[Note203](#).

Ces quatre tâches sont indissociables les unes des autres, elles exigent que le récepteur – locuteur convoque un grand nombre de savoirs et de savoir-faire appartenant à des champs très différents. Le prescripteur institutionnel qui, avec une constance jamais démentie, met en demeure le professeur d'espagnol de faire parler ses élèves, ne semble pas avoir pris la mesure de l'ensemble des conditions de l'acte langagier. Dans l'analyse qui suit nous tenterons de faire le point sur les opérations langagières pointées ici que permet ou ne permet pas le cours canonique d'espagnol et pourquoi.

4.4.4. Produire des idées ?

Dans un raccourci saisissant à l'intérieur même d'une parenthèse qui se veut explicative on trouve sous la plume d'un inspecteur la loi selon laquelle « l'idée induit la langue »[Note204](#). La formulation exclut que le verbe « induire » signifie ici : trouver par induction ; il signifie plus probablement « amener ». Puisque l'idée est une représentation que l'on élabore par la pensée et que selon la loi édictée cette représentation produit ipso facto chez l'apprenant le désir de la verbaliser, et que c'est cette matière verbale qui constitue l'objet du cours, il suffit de provoquer cette étincelle (nous avons vu que la mise en scène y participait) qui fait jaillir l'idée. Peut-être le simplisme de l'affirmation est-il à mettre sur le compte d'une stratégie pédagogique quelque peu expéditive mais, outre que le rapport entre langue et pensée ne semble pas être interrogé, on peut en déduire deux enseignements :

- Elle laisse poindre cette obsession du démarquage hispanique que nous avons déjà évoquée et qui veut qu'en classe d'espagnol les échanges s'organisent autour de sujets nobles portés par des médiateurs nobles. Certains rapports n'ont pas de mots assez durs pour condamner le document retenu par le professeur, condamné bien sûr pour ce qu'il est et non pour les activités qu'il a ou non permis de mettre en place :

« Que dire de cette feuille rébarbative, tirée d'on ne sait où » Note205.

Ici le concept d'idée s'oppose à la vulgarité du pratique, du fonctionnel. Si toute interaction langagière est d'abord une transaction, nombre d'écrits officiels d'espagnol ne veulent voir que l'objet de la transaction langagière. Mais est-ce que le contenu du support est toujours l'objet de la transaction ?

- La focalisation sur la seule verbalisation d'une représentation fait l'impasse sur tous les processus internes et externes qui conduisent l'individu élève à user de la langue dans le contexte de classe pour réaliser un acte de parole. Que surgisse une idée, les motivations qui président à la décision de la verbaliser en contexte de classe, les procédures mises en œuvre dans l'exécution sont ce qui va conditionner l'apprentissage et non la seule manifestation sonore de cette idée.

Il n'en reste pas moins que si la représentation que se fait l'apprenant au contact, médiatisé par le professeur, du document est ce qui assure la dynamique de la séquence d'apprentissage, elle n'est pas sans rapport avec la composante socio-affective de la situation didactique dont parlait P. Meirieu dans le texte cité plus haut. Car, que l'apprenant soit séduit par le thème proposé et n'est-ce pas toute la dynamique qui se met en place ? Si l'on observe le cours Lycée 1, on constate que les propositions interprétatives des élèves se suivent à un rythme soutenu :

- E 36 También hay un contraste entre las formas heu+ en efecto heu+ el heu+.
 la parte oscura
- P 37 la parte oscura está rectang es rectangular, rectangular rectangular heu mientras que la parte
- E 38 [la pelota
 la pelota + está re es redonda
- P 39 Muy bien muy bien o sea doble contraste sí
- E 40 heu el contraste muestra . heu.que el heu este document este documento parece mucho a un heu
- P 41 publicidad que heu había passé pasado pasadoheu en la televisión heu es la publicidad de
- E 42 Volkswaguen
 ah sí sí es es verdad
 y heu talvez se heu
 sea
- P 43 sea j' voulais dire muestre
- E 44 ha muestre bien
- P 45 muestre heu un heu un cambio
- E 46 ha ha bien bien bien
- P 47 cambio heu en la vida \
- E 48 bien..la idea de cambio es interesante + o de cambio o quizá de oposición también que has dicho
- P 49 tú bien interesante sí..alguien quiere intervenir también de manera general Sí sigues
- E 50
- P 51

La production des élèves est réelle et elle est encouragée en permanence par le professeur qui ne cesse de porter des jugements positifs sur les idées émises :

41 : « Muy bien muy bien o sea doble contraste + sí » [très bien, très bien, donc double contraste, oui] , 43 : « ah sí sí es es verdad » [Ah oui, oui, c'est vrai], 51 : « bien..la idea de cambio es interesante o de cambio o quizá de oposición también que has dicho bien interesante sí..alguien quiere intervenir también de manera general Sí » [bien..l'idée de changement est intéressante, de changement, ou peut-être d'opposition comme tu as dit, bien, intéressant, oui, quelqu'un veut intervenir aussi, de façon générale + oui].

Il n'est pas douteux dans le cas qui nous occupe que sur le plan socio-affectif le professeur soit parvenu à mobiliser les élèves et l'enjeu est d'importance car comme le laissent entendre les textes prescriptifs que nous

avons cités, le travail d'apprentissage linguistique, voire langagier, ne peut se faire que dans le sillage de ce bateau amiral et selon qu'il y aura adhésion ou non au contenu, les conditions seront réunies ou pas pour l'apprentissage. On mesure alors la responsabilité du professeur dont le but premier, au moins chronologiquement, n'est pas, aux yeux des élèves, de les aider à maîtriser l'espagnol mais de les conduire à se laisser habiter par le document d'appui :

« L'habileté du professeur à intéresser les élèves à une analyse minutieuse et pertinente du texte est tout à fait remarquable. »Note206.

Mais lorsque P. Meirieu évoque les conditions à remplir pour qu'il y ait « situation didactique » et qu'il aborde le « champ socio-affectif », il recommande de s'assurer que la « consigne-but est effectivement susceptible de mobiliser le sujet. » or, dans le cas décrit, s'il y a tentative de mobilisation du sujet, elle n'est pas préalable à l'activité d'apprentissage, elle est mêlée à elle. D'autre part, la mobilisation socio-affective ne porte pas sur la modalité d'action (consigne-but)mais sur le cadre (la situation proposée par le document) dans lequel se déroulera une action de commentaire. Cette dernière n'est pas questionnée, elle semble constitutive du contrat didactique qui lie les apprenants et le professeur d'espagnol.

Voilà qui réduit considérablement les domaines où peuvent surgir les idées et qui en conditionne passablement l'expression. On peut se demander par exemple quelle est la part de spontanéité, de surgissement soudain de l'idée et quelle est la part du savoir-faire routinier du commentaire dans les unités 36, 37, 38 que nous avons reproduites ci-dessus :

« También hay un contraste entre las formas heu+ en efecto heu+ el heu+».[il y a également un contraste entre les formes, en effet, le]
« la parte oscura » [la partie sombre]»
«la parte oscura está rectang es rectangular, rectangular rectangular heu mientras que la parte»[la partie sombre est rectang- est rectangulaire, rectangulaire ou-en français- rectangle rectangulaire tandis que la partie...]

Cultiver l'idée dans le cadre d'une activité collective de commentaire en milieu scolaire, ce n'est peut-être pas libérer l'adolescent comme le prétendent, à notre avis ingénument les Instructions Officielles de 5^o et 4^o. On ne se laissera pas abuser par le terme de communication qui apparaît dans le texte puisqu'il s'agit bien de l'inscrire dans le cadre du commentaire de document, les exemples qui suivent la citation reprise par les documents d'accompagnement en attestent :

« ... le plaisir de comprendre et de s'exprimer, lié à la découverte de réalités nouvelles est, pour les adolescents, une motivation déterminante. C'est pourquoi il est important de les impliquer dans des situations de communication qui les motivent et les incitent à communiquer en leur proposant des documents de qualité et de toute nature adaptés à leur maturité. »Note207.

Et si ce n'est pas libérer l'adolescent, c'est à coup sûr exiger de lui une métalangue en langue étrangère qui risque fort de ramener sur l'exercice scolaire sa propre finalité. Nous reviendrons à cet aspect lorsqu'au terme de cette analyse nous tenterons de caractériser la langue produite dans le cadre du cours canonique d'espagnol. Car c'est bien de production de langue dont il s'agit. Les auteurs de *Un regard sur la pédagogie de l'espagnol* le disent crûment : les activités de commentaire sont le socle même de la pédagogie de l'espagnol mais elles n'en sont pas le but, l'objectif primordial est: « l'enseignement de la langue ».

Nous allons donc analyser cette « langue », les conditions de sa production, les actions réalisées par le professeur et celles qu'elles induisent chez l'élève.

4.4.5. Produire de la langue ?

Dans l'hypothèse où le document a été judicieusement choisi, intelligemment proposé, le moment est arrivé de faire produire l'élève. L'idéal serait que le professeur n'ait pas à intervenir, que la prise de parole soit « spontanée » comme le suggèrent les documents d'accompagnement :

« Il est essentiel d'entraîner les élèves à prendre la parole sans attendre les questions du professeur. C'est pourquoi ils doivent savoir ce que le professeur attend d'eux, notamment lors de la première phase de l'étude d'un document : dire ce que l'on comprend, ce que l'on voit, pense, ressent »[Note208](#).

La spontanéité est ici toute relative, c'est la raison pour laquelle nous l'avons évoquée entre guillemets. En effet, l'élève ne peut intervenir immédiatement que s'il a intériorisé le schéma de commentaire attendu, avec ses phases, ses angles d'attaque, etc. et d'autre part que si la démarche de commentaire le mobilise, ce qui semble aller de soi. Nous verrons d'ailleurs que la mobilisation peut être à géométrie variable et qu'elle n'est pas toujours suffisante pour assurer l'apprentissage. Quoiqu'il en soit, si la production des élèves ne s'amorce pas, le professeur veille :

« ...tenéis la palabra ahora++ primera impresión++qué os parece++Jérôme, qué te pareceprimera impresiónimpresión eh nada de análisis, impresión»[Note209](#).
[maintenant vous avez la parole, première impression, qu'est-ce que vous en pensez, Jérôme, qu'est-ce t'en penses, première impression, impression hein, pas d'analyse, impression.]

A vrai dire, comme le prouve l'extrait, ce n'est pas de veille dont il s'agit mais d'une activité de communication d'une grande intensité. Le professeur entraîne, pousse, incite. L'acte de langage qu'il réalise ici a pour finalité de provoquer de la part de ses élèves une production verbale. Il va devoir, pour ce faire, user de l'éventail communicatif dont il dispose en fonction de la situation de communication, du feed back, du retour qu'il reçoit. Il est d'ailleurs piquant de remarquer que cette logique pédagogique peut conduire à une symétrie absurde où l'investissement communicatif du maître peut être inversement proportionnel à l'atonie communicative du groupe classe. L'un des rapports laudatifs dont nous disposons souligne :

« M..... vit la leçon de part en part »[Note210](#).

Le professeur est donc invité à user de tous les moyens communicationnels pour inciter l'élève à parler. Nous n'évoquerons pas la dimension kinesthésique de cette communication parce que nos transcriptions sont incapables d'en rendre compte d'une façon satisfaisante même si elles suggèrent assez clairement l'intense présence physique du professeur. Mais il est un aspect proche de celui que l'on vient d'évoquer, qui est davantage du domaine de la pragmatique que du linguistique stricto sensu et qui dit assez comment fonctionne l'incitation à parler et les conditions de son succès. Il s'agit du schéma intonatif. Dans le cours Lycée 2, le professeur intervient 177 fois, 120 à 130 de ses interventions suivent un schéma intonatif montant et de ces 130 interventions moins d'un quart sont des questions formelles. Autrement dit, une centaine de fois pendant l'heure de cours, les élèves ont été invités implicitement à attraper le fil de la parole laissé comme suspendu au-dessus de leurs têtes par le maître. Ce à quoi il convient d'ajouter, et la citation ci-dessus en est un bon exemple, que dans le cours même de l'intervention du professeur peuvent se succéder de nombreux segments de discours à l'intonation montante. Du seul point de vue de la structure de l'échange langagier il apparaît qu'il revient au professeur de ménager l'espace de l'élève ; ce dernier n'a pas à concevoir et organiser le terrain de son intervention, il lui est donné par le professeur et le cadre institutionnel. Pour répondre à la sollicitation il lui faut admettre en effet que c'en est une parce qu'après tout, cette extraordinaire abondance de schémas intonatifs montants est intrinsèquement liée à la situation scolaire. Ici la forme linguistique ne prend son sens (notamment de question) que parce que le professeur et ses élèves partagent les mêmes normes scolaires de comportement langagier, le professeur monte, les élèves descendent ! On n'observe de schéma montant lorsque les élèves interviennent que lorsqu'ils demandent du vocabulaire qui leur manque.

Cette dimension pragmatique de l'échange scolaire a son versant linguistique. Lorsque le professeur s'interrompt, le segment laissé en suspens est le plus souvent terminé par un connecteur. La progression du cours « Primera clase » tel qu'il est suggéré par les documents d'accompagnement est essentiellement assurée de cette façon : le professeur relance la production des élèves en suspendant un connecteur :

« La maestra no dice nada porque... »[la maîtresse ne dit rien parce que ...]

Ce procédé couramment préconisé parmi les professeurs d'espagnol et repris dans les documents d'accompagnement [Note211](#), est désigné sous le terme d'« amorce ». Qu'on l'entende au sens d'appât ou au sens de partie initiale de quelque chose, il signifie toujours au moins qu'il ne revient pas à l'élève d'entamer le processus mais de le poursuivre. Il n'est pas exclu qu'il laisse entendre également que certaines interventions du professeur puissent l'appâter au point de déclencher chez lui une irrésistible envie de parler.

On assimilera donc également à cette démarche d'incitation les stratagèmes provocateurs comme par exemple la ruse qui consiste à feindre l'ignorance ou l'incompréhension.

Dans le cours Lycée 1, un élève dit d'une façon hésitante :

« parece que es la pelota de+de un niño »[on dirait que c'est le ballon d'un enfant]

Cela ne fait en effet aucun doute, les couleurs chatoyantes et leur distribution sur le ballon en font à coup sûr la représentation d'un ballon d'enfant. Le professeur feint de l'ignorer et à sa question ingénue :

« ah ah por qué » [Ah bon, et pourquoi ?]

l'élève répond avec la même ingénuité et spontanément :

« porque tiene++muchas colores »[Note212](#). [parce qu'il a beaucoup de couleurs]

L'échange n'est certes pas transcendant mais il a eu lieu, conduisant l'élève à faire une erreur de langue dont le professeur va faire son miel. Mais n'anticipons pas.

On classera également parmi les procédés incitatifs les jugements de valeur positifs qui, prononcés par le professeur, sont autant de signes de reconnaissance qui peuvent avoir de grands effets dans le domaine socio-affectif. Dans le même cours on observe que le professeur n'est pas avare de félicitations lorsque les élèves font des hypothèses de sens même assez peu vraisemblables : lorsqu'on s'interroge sur le point de savoir pourquoi l'enfant a abandonné son ballon, il y a un élève pour proposer comme explication son départ pour le travail ou pour la guerre. Le professeur sanctionne la proposition d'un « buena idea »[Note213](#). [bonne idée]. Certes l'idée n'est pas en soi absurde, mais encourager cette piste, c'est dérouter l'élève. Le professeur assume ce risque parce qu'en contrepartie, l'élève a été valorisé pour sa prise de parole et donc encouragé à récidiver.

On voit dès lors que le questionnement traditionnel n'est que la forme rustique de tous les stratagèmes que nous avons pointés. S'ils ne le bannissent pas totalement, les documents d'accompagnement invitent les professeurs à lui trouver des substituts parce que :

«un questionnement systématique lors des activités orales démobilise les élèves et conforte la passivité ; les élèves sont réduits au rôle de répondants sans jamais pouvoir s'exprimer librement. Le recours exclusif au questionnement n'est pas adapté à la vie de la classe. »[Note214](#).

Pour nous en tenir, à ce stade de notre réflexion, au seul rapport qui s'établit entre le maître du jeu, désireux

de faire parler et les élèves, nous dirons que nous venons de montrer que les substituts du questionnement traditionnel ne changent rien. Le professeur use en fait de formes madrées du questionnement qui présentent sur le plan formel l'avantage de ne pas provoquer de rupture dans le discours, de lier les interventions entre elles, au moins du point de vue du professeur. Observons ce passage de Lycée 2 :

- En Allí venden heu venden cosas heu
P Sí para
E Para niños.
P Cosas para niños, pero mira lo que dice dice « cosas para que los niños
E Se antojen
P PARA QUE LOS NIÑOS SE ANTOJEN te acuerdas de lo que significa antojarse
no
E Oui
P Entonces qué te parece
E Me parece que el terrateniente quiere que heu heu los niños se antojen de las cosas
que tiene en su tienda.
P Muy bien pero para qué Para que después papá, ñañaña, papá
E Para que después pidan

En 282, le professeur, au lieu de se situer à l'extérieur du propos de l'élève, pour lui demander par exemple : *¿para qué venden cosas ?* [dans quel but vendent-ils des choses ?] car il souhaite de toute évidence l'amener à dire : *para que los niños se antojen* [pour que les enfants cèdent à leurs caprices], procédure qui aurait contraint l'élève à une analyse, il lui propose simplement la préposition « para » (282) dont il s'empare immédiatement mais pas pour dire ce que le professeur attend sinon simplement le destinataire de ces choses : « niños » [pour enfants](283), ce qui est juste mais le professeur veut conduire l'élève à la proposition finale. Sans poser la moindre question il parvient à ses fins en relisant un passage du texte et en s'interrompant (284) laissant en suspens le sujet du verbe que l'élève énonce. Le même scénario recommence en 288. Les substituts du questionnement semblent plus efficaces pour inciter à produire mais ne modifient pas sensiblement le rapport questionneur – répondeur que fustigeaient les documents d'accompagnement.

Rien ne saurait donc être négligé pour provoquer une réaction verbale de l'élève. Car c'est bien de réaction dont il s'agit : au professeur de trouver, en chemin, les stratagèmes adaptés à la situation pour pousser l'élève à faire, quitte à assumer lui, le professeur, le projet de faire –et en assumant le projet de faire, il prend à sa charge l'essentiel des tâches que W. Klein a isolées et dont nous avons parlé en 4.4.3., mais nous y reviendrons –. On mesure alors combien l'élève d'espagnol dans le cours canonique s'éloigne du « sujet » dont parlait P. Meirieu et dont il disait qu'il devait avoir pris en charge le projet d'apprendre pour que la situation fût « une situation didactique ».

5. Apprendre dans le cadre du cours canonique d'espagnol

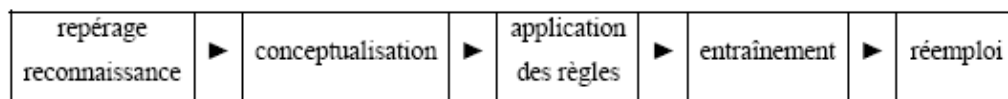
5.1 Produire ou reproduire ?

Les préconisations et les exemples de leurs mises en œuvre que nous accumulons au fur et à mesure que nous progressons dans l'analyse du cours canonique d'espagnol, ont certes une visée pratique mais ils n'en font pas moins apparaître de plus en plus clairement une conception de l'apprentissage de langue étrangère en contradiction avec les conclusions (certes toujours provisoires) auxquelles arrive la recherche fondée sur les orientations fructueuses du cognitivisme. Nous avons très sommairement rappelé en 4.4.2. la théorie piagétienne de l'apprentissage conçu comme une modification durable des représentations grâce à une interaction permanente entre l'individu et le monde qui lui permet de construire les connaissances au prix d'un processus mental de dépassement (déséquilibre, accommodation, modification, nouvel équilibre). Si, dans ce

cadre, on tente de caractériser une situation d'enseignement-apprentissage efficace, on distinguera l'étape de contextualisation (la connaissance à enseigner-apprendre est présentée dans un contexte didactique déterminé), l'étape de décontextualisation (la connaissance est affranchie de sa dépendance didactique par un processus d'abstraction), l'étape de recontextualisation (l'apprentissage est intégré dans des situations nouvelles à autres finalités). A son tour, Louis Porquier^{Note215}, propose un cheminement d'apprentissage de langue étrangère adossé à ce schéma général :

1. Étape de « découverte-exploration » : sensibilisation à de nouvelles significations, à des valeurs communicatives inconnues de l'apprenant, à des informations culturelles inédites pour lui.
2. Étape de « structuration » : structuration du nouveau contenu langagier, conceptualisation d'emploi divers de formes linguistiques, repérage de l'organisation textuelle.
3. Étape d'« entraînement » : entraînement au repérage et au maniement des formes et des sens, mémorisation, automatiser.
4. Étape d'« évaluation » : pour aider l'apprenant à faire le point sur son apprentissage.

Cette dernière étape de l'évaluation peut être entendue comme celle qui permet de juger de la capacité à appliquer une solution connue à une situation que l'on n'a jamais rencontrée, en un mot : le transfert. S'il est beaucoup plus ciblé (il ne s'agit que de l'apprentissage de la grammaire), le tableau que propose C. Puren^{Note216}, des phases successives de l'apprentissage, a l'avantage de permettre de situer l'enseignement apprentissage de l'espagnol dans ce panorama.



Pas plus qu'il ne faut assimiler terme à terme les notions de « repérage, reconnaissance » avec « découverte, exploration », il faut assimiler « réemploi » et « évaluation » et encore moins « transfert » mais il n'est pas inconvenant de faire un parallèle du point de vue de la chronologie et il est saisissant. Nous allons voir en effet que l'enseignement apprentissage de l'espagnol ne tergiverse pas !!! A peine une forme, un savoir, une information sont-ils repérés par l'apprenant (ou pour lui, par le professeur) qu'aussitôt ce dernier doit précipitamment le produire ou plutôt le re-produire.



Lorsqu'au chapitre 3 nous avons évoqué le rôle des textes authentiques dans l'enseignement apprentissage de l'espagnol, nous avons précisé qu'ils étaient « maîtres de langue », qu'ils offraient à l'élève l'exemple à imiter :

(le texte authentique est) « un exemple linguistique (aucun professeur ne peut ici avoir la prétention d'être en tout point exemplaire) »^{Note217}.

Au professeur donc de faire réemployer sans autre forme de procès la langue que fournit le support, à lui de compléter ces apports par ceux dont le texte est potentiellement porteur, et si le document support n'est pas un texte, à lui d'assurer tout l'apport linguistique :

« Ainsi le professeur s'appuie sur les mots et expressions fournis par le texte et sélectionne ceux qui peuvent être réemployés. Il propose également et s'efforce de faire réemployer des mots et des expressions qui ne sont pas dans le texte mais que la situation induit... »^{Note218}.

Nous prenons deux exemples dans Lycée 2 :

- Exemple de réemploi de mots et expressions fournis par le texte : Unités 96 à 107.

P El terrateniente ha, ... bueno, no, la pregunta mía no es buena entonces. Vale, no comprendéis lo que quiero decir. Euh, lo voy a decir de otra manera. El terrateniente (*il écrit*) ha puesto una

E cantina

P Dónde Dónde ha puesto la cantina

E En la finca.

P En la finca. En SU finca...(*il écrit*) Dónde se situa la finca Dónde se puede situar una finca Dónde

E En el campo

P En el campo . De acuerdo no Vale La, la, la finca está en el campo y está lejos de la ciudad De acuerdo Qué significa entonces

E Euh...

P Sí dime, dime

E No hay otras tiendas euh... a proximidad de...de la finca...ou...

P Sí, Sí

E De las euh

P Y entonces, pour faire comme Rigoberta

E Pues

P Menchú

P Ouais Pues

E Euh...tienen que comprar lo que necesitan en, en la tienda del terrateniente y el dinero que el terratenienta, el el terrateniente da a los campesinos euh.. se vuelve a él.

P Je, je, exacto Lo único, Lucie es que tú has dicho « el dinero que da », yo no diría que da...je el dinero que les

Le professeur veut conduire ses élèves à employer la langue du texte tout en reformulant ce que dit Rigoberta Menchú quand elle décrit la spirale de l'endettement dans laquelle sont entraînés les ouvriers agricoles indiens. Elle explique que le système mis en place par le grand propriétaire consiste à offrir à la vente dans sa boutique (il n'y en a pas d'autres dans les alentours), des produits qu'on ne paie pas au comptant, mais dont la valeur est déduite du salaire des parents en fin de mois. Dans l'intervention de l'unité 106 un élève expose, de façon hésitante, mais avec succès le processus, tel qu'il l'a compris. Nous reproduisons son propos en soulignant les termes qui apparaissent dans le texte et qui sont donc des réemplois immédiats –sans être des découvertes du jour à l'exception peut-être de « terrateniente »-.

«Euh...tienen que **comprar** lo que necesitan en, en la **tienda del terrateniente** y el **dinero** que el **terratenienta**, el el **terrateniente** da a los campesinos euh.. se vuelve a él.»[ils doivent acheter ce dont ils ont besoin dans la boutique du grand propriétaire et l'argent que le propriétaire donne aux paysans lui revient]

Le professeur est arrivé à ses fins, l'élève s'est emparé de la langue du texte et la sanction positive confirme : « exacto » (unité 107). Le stratagème commence en 90 lorsque le professeur lui-même annonce qu'il s'y est mal pris pour leur faire dire ce qu'il veut leur faire dire et fait une nouvelle tentative qui, elle, va être couronnée de succès. La première étape consiste à repréciser les éléments essentiels qui, reliés les uns aux autres, conduiront les élèves à tisser un discours avec la langue du texte. Ainsi sont donc réunis la « cantina » (suggéré par le professeur et dit par un élève en 91), son lieu d'implantation, à savoir la propriété (suggéré par

le professeur et dit par un élève en 93), le fait qu'elle se trouve isolée en pleine campagne (suggéré par le professeur et dit par un élève en 95). Toutes les cartes sont maintenant dans les mains des intervenants potentiels et le professeur, au moyen d'une question large, leur demande d'en tirer les conclusions : « significa entonces »(96) [cela veut donc dire]. La réponse hésite à venir et quand elle vient, elle n'a pas l'ampleur espérée (99), le professeur donne une nouvelle impulsion « y entonces »(102) [et alors] et cette fois apparaît la production de l'unité 106. Le professeur considère que l'étape est franchie puisque après une rectification sur l'emploi du verbe « dar » [donner], il emmène ses élèves vers l'expression d'autres aspects du texte.

- Exemple de réemploi d'une expression « induite » par le texte.

P Es una demostración y que esto... es la realidad, hm, porque dice « por ejemplo » « por ejemplo » « por ejemplo ». Muy bien, de acuerdo. Euh y otra cosa : « Por eso », « Por eso », « Por eso », « Por eso » es la prueba de que todo... .. todo

E Es ... está reflexionado

P Sí, mejor... está PENsado

E pensado

P Que todo está pensado. Os acordáis de cómo se dice qu'il le fait exprès, que tout est fait exprès

E Hacer adrede

P Alors... Todo está Het

E Hecho adrede

P Claro, muy bien. Todo está calculado, todo está hecho adrede. Muy bien.

Lorsque la compréhension du texte avance et que l'on perçoit dans le témoignage de Rigoberta Menchú que le fonctionnement du latifundium obéit à un plan machiavélique de son propriétaire, un élève, sous l'impulsion du professeur, veut exprimer que tout est pensé, calculé pour que les ouvriers agricoles soient entraînés dans la spirale à laquelle nous avons fait allusion plus haut. La première proposition de l'élève (138) n'est pas satisfaisante, le professeur en suggère une autre – en en prononçant les premières syllabes – que l'élève produit immédiatement (140). C'est alors que le professeur décide de réactiver une expression (faire exprès : hacer algo adrede) en interrogeant la mémoire de ses élèves :

« Que todo está pensado. Os acordáis de cómo se dice, qu'il le fait exprès, que tout est fait exprès. » [que tout est pensé. Vous vous rappelez comment on dit ...] (141)

L'expression est aussitôt produite dans sa forme brute (142) puis grammaticalement adaptée à la production linguistique en cours (143-144). Lorsqu'au cours suivant Lycée 2' on reprendra, dans le cadre de la leçon ce qui a été dit du texte et que l'occasion se présentera de réutiliser à nouveau l'expression, le professeur le suggérera d'une façon beaucoup moins explicite et un élève produira l'expression sans coup férir (92).

P Sí, pero también

E Está organizado

P Dilo, dilo, esto significa

E Eso significa que la demostración de Rigoberta Menchú está organizada.

P Sí, pero también por parte del terrateniente que todo lo ha hecho

E Toda, todo lo ha hecho adrede

P ADREDE, todo está

E Pensado, calculado

P Muy bien, pensado, calculado, todo está adrede, te acuerdas de lo que significa adrede... exprès.

Les exemples que nous avons produits présentent la particularité d'avoir été extraits de cours de second cycle, donc d'élèves d'espagnol confirmés, aussi les mots et expressions repérés et réemployés sont-ils le plus souvent des mots et expressions qui semblent faire écho chez les élèves, au moins chez ceux qui prennent la parole. La situation est évidemment sensiblement différente en premier cycle où la langue fournie par le professeur et les documents offrira beaucoup plus de résistances inédites. La parade préconisée est alors une technique du réemploi beaucoup plus ferme. Prenons le cours « Primera clase », destiné à des élèves de collège débutants. Les objectifs assignés sont de deux ordres, langue et métalangue :

1. 1) faire que l'élève s'approprie la langue du texte

2) doter l'élève de

« ces mots de liaison, de ces articulateurs du langage indispensables à l'expression construite de la pensée »Note219.

On trouvera donc par exemple dans l'unité 15, la proposition faite au professeur de faire reprendre à l'élève la formulation suivante qu'il devra compléter avec les termes du texte :

Si insiste diciendo *seca la imaginación, seca la garganta es que...*(réemploi immédiat de la formulation **si... es que, si... es para) (= ser + quantitatif; emploi de *es que, es para*)**

Il reviendra donc à l'élève de reprendre derrière son professeur (réemploi immédiat) l'expression de la démonstration « si... es que » et de prouver avec ces outils linguistiques que « si l'auteur insiste en disant que la maîtresse a l'imagination vide et la gorge sèche, c'est qu'elle fait cours pour la première fois, qu'elle a peur de ses élèves », que « si l'auteur insiste en disant que la maîtresse a l'imagination vide et la gorge sèche, c'est pour montrer qu'elle fait cours pour la première fois, qu'elle a peur de ses élèves ». Et les textes d'accompagnement de préciser dans un N.B. :

« Ce travail ne peut être fructueux, c'est-à-dire **laisser des traces** que si le professeur **entraîne** à la reprise de la phrase en entier... »Note220. [C'est nous qui soulignons]

Ainsi plusieurs élèves se relaieront, reprenant l'expression de la démonstration et l'agrémentant d'éléments supplémentaires extraits du texte : l'équivalent espagnol de « elle a peur » ou « ses élèves lui font peur » ou « elle fait cours pour la première fois » etc. Cette insistance à faire reprendre systématiquement une forme ne serait-elle pas une étape intermédiaire entre repérage et réemploi, entre découverte et transfert ? On remarquera d'ailleurs sous la plume des auteurs le verbe « entraîner ». Mais s'agit-il de l'entraînement au sens où l'entend R. Pourquoi dans sa troisième étape du cheminement d'apprentissage de langue étrangère ? Certes il y est bien question de « maniement des formes et des sens », certes il y est bien question d'« automatisation », mais il y a deux préalables : l'identification de la nouvelle forme, de la nouvelle « valeur communicative » à acquérir puis sa « structuration », c'est-à-dire ce processus qui va permettre à l'apprenant –souvent dans une confrontation avec sa langue première – de concevoir l'objet à acquérir dans le réseau de sens qu'il tisse dans la langue cible. Si ces conditions sont réunies, alors il peut y avoir entraînement, c'est-à-dire expérimentation, tentatives multiples d'utilisation en contextes différents. Les propositions des documents d'accompagnement s'opposent en tous points à cette démarche : le savoir ou le savoir-faire à acquérir n'est pas identifié et il n'est pas conceptualisé, il reste en quelque sorte extérieur au sujet. En conséquence le maniement de l'objet prend un tour singulier : le cadre linguistique proposé par le maître est comme lexicalisé, rigidifié, comme si la forme devait laisser une « trace » indépendamment de l'intention communicative qu'elle porte. Car, et c'est à notre sens un point essentiel, elle ne peut avoir dans la bouche de l'élève, dans le contexte que nous examinons, d'intention communicative, c'est une forme vide de sens. En effet, sous prétexte « d'entraîner à utiliser ces mots simples mais essentiels à l'expression discursive »Note221. le professeur a proposé l'amorce « si... es que » ou « si... es para que » dans l'unité 7 :

« Si el autor repite 56 es para manifestar que son muchos los alumnos de esta clase »[Si l'auteur répète 56, c'est pour montrer qu'il y a beaucoup d'élèves dans cette classe.]

La phrase que l'on met ainsi dans la bouche de l'élève n'est la réponse à aucune question. On remarquera d'ailleurs qu'aucune question ne peut entraîner cette réponse. Si on demande : « Pourquoi l'auteur répète 56 ? », la réponse sera peut-être : « pour montrer qu'il y a beaucoup d'élèves » ou peut-être : « c'est pour montrer qu'il y a beaucoup d'élèves » mais la conjonction de subordination n'apparaîtra jamais dans ce contexte, d'autant que pas plus en espagnol qu'en français elle n'introduit ici de condition. La subordination est ici en quelque sorte une temporelle : « quand l'auteur répète qu'il y a 56 élèves, il veut signifier que... ». L'élève se voit ici contraint de reproduire des formes données comme modélisantes mais il n'a pas à les habiter.

Pour qu'il y ait réemploi immédiat, il faut que l'élève ressente la nécessité de ce réemploi, il revient donc au professeur de la faire naître. Celui que nous avons cité le fait adroitement mais l'exigence de réemploi par l'apprenant n'en est pas moins construite en dehors de lui. En balisant le terrain de la sorte, le professeur sait qu'il va faire accomplir à son élève un geste, un comportement verbal, dont il escompte qu'il laissera des traces pour peu qu'il en entretienne le souvenir. A travers la notion récurrente de « réemploi immédiat » que nous avons trouvée dans les textes prescriptifs et que nous avons vue à l'œuvre dans les scripts, il apparaît donc clairement que la conception de l'apprentissage qui sous-tend le cours canonique d'espagnol n'est pas celle d'une construction mentale individuelle et progressive d'un système mais qu'elle repose plutôt sur la mémorisation de formes achevées. Apprendre serait donc un processus imitatif. Ainsi le désaccord serait frontal avec l'approche constructiviste,

Les modalités de leçons préconisées et / ou mises en œuvre dans notre corpus semblent confirmer le diagnostic.

5.2. Reproduire ou répéter ? Leçon : qu'est-ce qu'il faut savoir ?

L'évaluation qui s'organise à l'issue d'une séquence d'apprentissage est un bon indice des visées de la séquence elle-même. En déterminant, en fin de cours, le contenu de la leçon, et en procédant en début de cours à la séance de leçon, les professeurs que nous avons observés et les documents d'accompagnement nous fournissent de précieuses informations sur le sens même des apprentissages. Nous donnons ici au mot de leçon sa signification traditionnelle, c'est-à-dire, à l'issue de la séance de cours : ce qu'il y a savoir pour le prochain cours, et au début du cours : rendre compte de ce que l'on sait de nouveau, à la suite du cours antérieur.

A la suite du projet de cours « Primera clase », les documents d'accompagnement proposent la leçon suivante [Note222](#) :

- Mémoriser les apports notés dans le cahier.	1.
- Savoir présenter à partir de ce travail de mémorisation la situation : <i>son cincuenta y seis alumnos, da su primera clase la maestra, no encuentra palabra sólo dice..., un chico apedrea la escuela, al final van al río, decide ir al río la maestra con los alumnos, etc.</i>	2.
- Savoir redire les raisons objectives de l'embarras momentané de la maîtresse (<i>son muchos alumnos, la rodean cincuenta y seis alumnos, da su primera clase, los alumnos aguardan sus primeras palabras...</i>)	3.
- Savoir retrouver les réactions de l'institutrice : <i>pasa por entre las mesas para observar a los alumnos...</i>	4.

On remarquera que la leçon ainsi conçue comporte deux dimensions, une dimension interprétative et une dimension imitative.

La dimension interprétative apparaît dans les introductions en français. On y a recours à la métalangue, on y parle du texte. La dimension imitative apparaît dans la partie en espagnol que l'élève doit être en mesure de produire et qui, en fait, ne sont que des passages copiés du texte d'appui, on y parle le texte. On se souviendra que, selon les Instructions, le choix du texte doit être fait d'abord pour sa capacité à créer une situation susceptible d'intéresser, d'interroger, d'émouvoir l'élève. Une fois passé le moment de l'émotion, c'est-à-dire le moment du cours, c'est la lettre du texte qui semble devoir rester. Ici la dimension interprétative n'est qu'une manière d'introduction, ou de réintroduction du texte, ou des parties sélectionnées du texte. En d'autres termes, s'il ne s'agit pas d'une mémorisation pure et simple du texte, on s'en approche et les consignes « savoir présenter ...la situation »(2), « savoir redire les raisons objectives de l'embarras momentané de la maîtresse »(3), « savoir retrouver les réactions de l'institutrice »(4) ne sont que des cadres pour organiser la matière à mémoriser ; s'il en était besoin, le verbe « redire » que nous avons souligné en administrerait la preuve. Pourquoi ne pas exiger alors purement et simplement de mémoriser le texte en l'état ? L'emploi du verbe « retrouver », fournit une explication. S'il n'est pas demandé à l'élève d'« apprendre par cœur » le texte, ce qui serait irréaliste et (peut-être aux yeux mêmes des partisans de la méthode, de peu de profit), on semble faire le pari que la situation a été si intensément vécue, le texte si profondément compris pendant le cours et lors du travail personnel que sa langue peut resurgir pourvu qu'on en trouve la clef qui n'est autre que le souvenir du contexte. Une fois le contexte recréé, en quoi consiste la tâche de l'élève ? Il n'a pas à produire de sens, puisque il a été donné par le texte au moment du cours grâce au travail de guidage du professeur, il n'a pas à reproduire au sens de faire exister à nouveau puisque les conditions de production existent en dehors de lui (elles sont inscrites dans le document lui-même), il ne lui reste donc qu'à répéter.

Lycée 2' et les prestations aux épreuves orales du baccalauréat nous enseignent que la situation n'est pas radicalement différente à la fin des études secondaires d'espagnol. Lors du cours Lycée 2, avec le même souci de donner un cadre pour avoir accès au texte que celui que nous avons observé dans les documents d'accompagnement, le professeur a fait dire l'intention de communication qu'il déduisait du style de Rigoberta Menchú, de l'usage réitéré de l'articulateur « entonces » : Il propose à ses élèves une entrée qui permette de parler du texte, de tenir un discours qui relève de la métalangue.

P	...Donc, de giros expletivos (<i>il écrit</i>) et on va expliquer pourquoi, porque Rigoberta Menchú†, qué está haciendo ↑↑	165.
E	Está ha	166.
P	Eh ↑↑	167.
E	Está haciendo una demostración.	168.
P	Bien, oui, oui, oui, está... haciendo (<i>il écrit</i>) una ... Una DEMOSTRACION y también† está†...	169.

En valorisant fortement la proposition de l'élève, en jouant de l'emphase, en écrivant au tableau le mot « demostración », donc en le faisant écrire dans le cahier, le professeur dote l'élève, pour la leçon mais aussi pour le baccalauréat, d'une unité d'organisation de la matière verbale à reprendre. Il lui offre une catégorie de classement où il pourra ranger, en revivant par le souvenir la situation proposée par le support, tous les éléments s'y rapportant.

Lors de la leçon, dans Lycée 2', l'élève interrogé montre qu'il a appris la catégorie abstraite de « démonstration » mais son projet n'est pas la métalangue pour laquelle ce tiroir avait été initialement ouvert.

P	Ah+ repítelo por favor ↑↑.	27.
E	Elisabeth Burgos ρheur Elisabeth Burgos es una socióloga ρheur	28.
P	Norteamericana ↑↑	29.
E	Norteamericana ↓↓.	30.
P	Sí.+ y entonces aquí realizó una ↑↑	31.
E	ρheur aquí realizó una entrevista de ... Rigoberta Menchú ↓↓	32.
P	Sí, en la ↑ cual Rigoberta Menchú ↑↑	33.
E	En la cual Rigoberta Menchú ρheurρheurva haciendo una demostración. (<i>à voix basse</i>)	34.
P	No te he oído, no se te oye. Va haciendo una ↑↑	35.
E	Una demostración.	36.
P	ρOuiρ sí, va haciendo una demostración de qué ↑↑, de lo que ↑↑	37.
E	De lo que había vivido	38.
P	Sí, ella y su ↑↑	39.
E	Y su familia	40.

On remarquera que l'élève produit l'idée une première fois à voix basse. Nous ne proposerons pas à cela d'explication définitive car nous n'avons pas suffisamment d'éléments sur la situation socio-affective dans le groupe classe notamment mais nous pouvons peut-être avancer l'idée que l'hésitation de l'élève est due pour une part au débat qui l'habite entre la certitude que ce qui est attendu par le professeur est la fameuse catégorie, et la difficulté qu'il a à concevoir que ce texte étudié soit une démonstration. Autrement dit, il n'a pas encore claire conscience de ce qu'il est possible de ranger sous cette étiquette. Il nous semble que ce qu'il dit ensuite en est la preuve. Il est en mesure de redire des aspects concrets de la vie de Rigoberta Menchú, il va essayer de les évoquer dans ce chapitre de la démonstration. En effet dire que la locutrice « va haciendo una demostraciónde lo que había vivido» [fait une démonstration de ce qu'elle avait vécu] est maladroit sur le plan de la manipulation des temps verbaux mais surtout, vide le mot démonstration de son sens, l'élève semble l'utiliser comme s'il s'agissait du mot « récit », « relato ». Le professeur ne lui en tient pas rigueur, peut-être vient-il de prendre conscience que cette intervention lui offre la possibilité de faire redire par son élève ce que Rigoberta Menchú dit dans le texte. En effet la leçon se poursuit alternant des considérations sur le texte et des reprises du texte lui-même :

P	Lo de los niños + explica un poquito ¿quoi y u otro, quieres seguir ↑ ¿Ça te fait un entraînement ¿Quieres seguir↑ pues explica↑ vamos a ver↑	99.
E	+++	100.
P	Por ejemplo↑↑	101.
E	Por ejemplo lo de los niños porque ¿heur¿el ¿heur¿ terrateniente vende todo en la cantina y ¿heur¿ por ¿heur¿ por eso los ¿heur¿ niños+ cuando ++ quieren una un dulcito, se ¿heur¿	102.
P	Ils le demandent↑	103.
E	+++ pedir	104.
P	Bien, ¿c'est pedir donc ¿SE	105.
E	lo	106.
P	LO ↑	107.
Es	Piden pedir	108.
P	¿Ouir¿se lo piden a↑↑	109.
E	A los padres	110.

Ces quelques exemples de leçon font apparaître que ce qu'il faut savoir à l'issue d'un cours, c'est moins les savoirs et les savoir-faire qu'on y a développés (à l'exception peut-être de la grammaire mais nous y reviendrons) que ce qu'on a dit de l'objet support et ce qu'il disait. L'effort porte sur la réactualisation du commentaire qui conditionne le retour au contexte qui permet de réemployer la langue du document.

5.3. Contexte certainement. Décontextualisation ?

On a décidé de proposer un contexte pour faire découvrir puis acquérir des savoirs et des procédures, le contexte est à la fois la situation que propose le document d'appui et les apports que fournit le professeur voire les apports fournis par les autres élèves. Nous ne nions en aucune façon la nécessité de proposer à l'élève des situations dans lesquelles il puisse s'impliquer. Sans un contexte précis, sans des exemples préhensibles, il n'y a pas d'ancrage pour l'apprentissage. Nous souscrivons pleinement à l'affirmation de P. Meirieu et M. Develay selon laquelle :

« ...il n'est aucune acquisition d'aucune sorte qui ne s'inscrive d'abord dans un contexte chargé à la fois sur le plan cognitif et sur le plan affectif, un contexte qui soit, tout à la fois, objet de connaissance et objet d'investissement. »[Note223](#).

Mais nous continuons avec eux :

« Que l'on ne peut s'en tenir à cette contextualisation sous peine de maintenir l'élève en état de dépendance par rapport à un contexte précis. »[Note224](#).

Lorsque le travail de leçon consiste à répéter ce que dit le texte agrémenté de ce qu'on en a dit en classe, on fait mémoriser le contexte mais on ne traite pas l'apprentissage des savoirs et encore moins des procédures. Certains le feront parce qu'ils savent apprendre. Les autres pourront réussir l'exercice, voire réussir l'examen mais une véritable compréhension exige beaucoup plus du sujet apprenant. Les recherches des psychologues cognitivistes nous ont montré que sans l'étape de mise à distance, que l'on pourra appeler conceptualisation, et qui s'applique à tous les savoirs, qu'ils soient notionnels ou procéduraux, l'élève s'en tiendra aux « traits de surface » mais ne se construira aucunement des stratégies personnelles de nature à l'équiper pour des expériences inédites. Après la contextualisation vient donc la décontextualisation et le processus ne saurait s'arrêter là pour garantir l'apprentissage. Reste au sujet apprenant, à dégager des constantes, à isoler des lois, dans tous les domaines de l'acte langagier (du schéma intonatif au système verbal, du kinesthésique au lexical), à les essayer dans d'autres contextes, à pratiquer le « bridging », bref à recontextualiser. Il revient au professeur de créer les conditions de cette recontextualisation mais certainement pas de la piloter car il courrait le risque de maintenir l'élève dans une dépendance aliénante qui ne peut en aucun cas garantir le

transfert.

A vouloir réunir dans un même mouvement de commentaire puis de mémorisation, la découverte en contexte et le réemploi dans le même contexte, l'enseignement - apprentissage de l'espagnol, dans le cadre du cours magistral dialogué, n'échappe pas à ce risque.

5.3.1. Le cas de l'apprentissage grammatical fait-il exception ?

Cependant peut-être les préconisations en matière d'apprentissage de la grammaire échappent-elles à ce danger. Nous allons examiner cette question à travers les textes officiels et prélever quelques exemples dans notre corpus de scripts de cours.

Il est à noter que les programmes de langues vivantes des classes de seconde générale et technologique qui sont entrés en vigueur à la rentrée 2003 sont introduits par un préambule commun qui, notamment en matière de lexique et de grammaire, invite à orienter l'apprentissage dans le sens d'une plus grande conceptualisation :

« On met à profit leur curiosité intellectuelle ainsi que leur besoin de comprendre pour leur faire découvrir quelques clés lexicologiques – principes de dérivation, de composition, etc.– et les aider à découvrir les faits grammaticaux qui éclairent le fonctionnement de la langue et sont des aides à la mémorisation. On fait très clairement une distinction entre grammaire de reconnaissance (nécessaire pour la compréhension des documents écrits et oraux) et grammaire de production (à maîtriser par l'élève à la fin de l'année scolaire). Le français peut alors être mobilisé de manière épisodique pour amener l'élève à définir ces besoins d'expression communs à toutes les langues. Une approche contrastive amène à reconnaître que les moyens lexicaux sont différents des moyens grammaticaux pour la langue que l'élève apprend ». Note225.

Les pages spécifiquement consacrées à l'espagnol sont étonnamment muettes sur le sujet et il est peu probable que ce silence vaille approbation Note226. Les inflexions importantes qu'introduit le préambule commun à toutes les langues sont toutes commentées quand elles ne sont pas retraduites dans les textes spécifiques de l'espagnol, aussi est-il surprenant que des orientations qui contredisent à ce point la vulgate ne fassent pas l'objet d'un commentaire. La tradition veut en effet que l'on fasse en espagnol de « la grammaire en situation ». Ainsi trouve-t-on dans les textes antérieurs de seconde les consignes suivantes :

« Le professeur fait en sorte que les formes grammaticales soient utilisées dans les situations vivantes qu'offrent les documents à commenter. Etant donnée la variété de ces documents, l'élève est amené à réemployer de façon naturelle les mêmes formes dans des situations différentes. Il parvient à les assimiler grâce à ces réemplois et à leur mémorisation à la maison ». Note227.

Le réemploi de « façon naturelle » des « mêmes formes » dans des « situations différentes » correspond-il ou non à l'une des étapes identifiées par R. Porquier et que nous avons reprises en 5.1. (découverte-exploration, structuration, entraînement, évaluation) ? S'il doit être rapproché de l'une d'elles, ce ne peut-être que de la phase n° 3, celle de l'entraînement. Nous allons interroger le réemploi préconisé en espagnol avec l'éclairage qu'apporte la notion d'entraînement proposée par L. Porquier (sans prendre en compte le fait que l'entraînement tel qu'il le préconise suppose au préalable la phase de structuration). Rappelons que cette étape est :

« un entraînement au repérage et au maniement des formes et de sens, mémorisation, automatiser ». Note228.

D'abord on remarquera que l'entraînement dont il s'agit n'est pas exclusivement un entraînement dans le cadre de la production : repérer une forme ou un sens dans un texte [Note229](#), qu'il soit écrit ou oral, n'est pas anodin mais il n'est pas dans la tradition de l'enseignement de l'espagnol de faire cerner un sens ou une forme par le repérage en contexte. En dehors de la reproduction phonique de formes point de salut. Nous aurons l'occasion de revenir à cela lorsque nous traiterons de la compréhension mais il apparaît clairement sous la plume de R. Porquier que cette activité comme productrice de sens est déterminante dans cette phase d'entraînement. Restent donc « le maniement des formes et des sens, la mémorisation et l'automatisation ».

5.3.2. Debajo de : réemploi de « façon naturelle ».

Observons ce court passage de Lycée 1 :

P	pero os habéis+muy bien hé ↑↑ os habéis fijado+dónde está la pelota ↑	113.
Es	está +++	114.
En	está en	115.
P	he ↑	116.
E	está en bajo de laa ↑	117.
P	<u>DEbajo</u>	118.
E	debajo de la de la	119.
P	<u>del rectángulo</u>	120.
E	del rectángulo	121.

Tous les professeurs d'espagnol en France connaissent l'erreur que fait l'élève en 117. Elle est de toute évidence une interférence du français. La locution prépositive française « en bas de » a produit par effet de calque « en bajo de », la rectification qu'opère le professeur en 118 usant de l'emphase dans la prononciation de la première syllabe est immédiatement suivie d'effet, l'élève répète la forme « debajo de » et poursuit son énoncé. Ici, il semble bien que la focalisation sur le sens soit telle que la question du code ne soit réglée qu'en surface et pourtant elle est d'importance. En effet l'élève veut dire l'équivalent espagnol de « en bas de » et il construit sur le modèle du français la même locution, le professeur fait glisser ce gallicisme vers la locution espagnole la plus proche « debajo de » qui, elle, ne signifie pas « en bas de » mais « en dessous de ». On conçoit aisément que le professeur n'ait pas voulu retarder l'expression de l'élève privilégiant ainsi la focalisation sur le sens. Mais sans un arrêt conceptuel à un moment de l'apprentissage, cette question ne se règlera pas pour la raison simple que l'apprenant attend comme équivalent espagnol de sa locution prépositive une locution prépositive espagnole. Or si « debajo de » est l'équivalent de « en dessous de », l'équivalent de « en bas de » ne peut être qu'une périphrase (« en la parte baja de » par exemple). Le réemploi ne dispense pas de la conceptualisation et cette conceptualisation acquise, il est probable que sans un maniement réitéré de la périphrase dans des situations différentes, la prégnance de la forme « debajo de » soit telle que l'élève n'accède pas au moyen linguistique espagnol de dire l'équivalent de « en bas de ». Bien que cet exemple soit extrêmement limité, on perçoit combien le cheminement d'apprentissage peut être long et on voit que chacune des étapes peut faire l'objet d'une évaluation particulière. Or les Instructions Officielles de seconde de 2002 ne rectifient pas les précédentes que nous avons citées plus haut et qui poursuivent :

« On évalue réellement cette assimilation, non point à travers des exercices qui entraînent l'emploi mécanique d'une langue formelle et qui font au hasard une très grande place (QCM, phrases lacunaires, réponses par « vrai » ou « faux », etc.), non point en usant de thèmes grammaticaux ou d'application qui favorisent chez l'élève une tendance naturelle à penser en français et à traduire mentalement ce français en espagnol avant de s'exprimer, mais en

pratiquant des exercices qui incitent à mettre les structures au service d' idées, de sentiments et d'opinions personnelles que l'on veut communiquer. »

5.3.3. Le gérondif : réemploi de « façon naturelle ».Les données du problème.

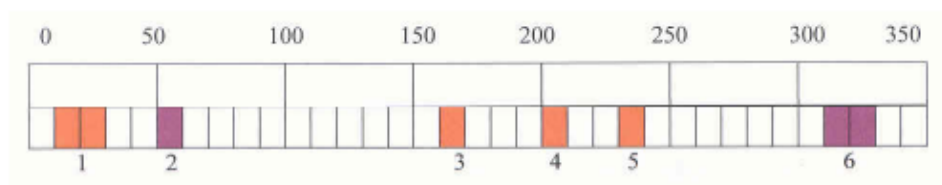
Le réemploi de « façon naturelle » serait donc celui qui, au détour d'une phrase de commentaire, donnerait l'occasion inopinée d'une réactivation d'un savoir ou d'un savoir-faire et en garantirait de la sorte la pérennité. Le professeur du cours Lycée 2, tente une approche plus systématique de certaines formes. Sans enfreindre tout à fait la consigne, il va ressentir le besoin d'aider les élèves à maîtriser les effets de sens que l'on peut produire avec le gérondif en espagnol. Mais nous allons voir quelles sont les contraintes que la « grammaire en situation » lui impose. Pour mesurer l'intérêt et la difficulté de l'enseignement - apprentissage du gérondif en espagnol, il convient de préciser qu'il est l'héritier du gérondif latin et qu'il a recueilli les différents emplois du participe présent espagnol aujourd'hui disparu. Ce spectre très large en fait un outil précieux pour concevoir l'action. Si il est traditionnellement classé parmi les modes quasi-nominaux avec l'infinitif et le participe passé, M. Benaben fait remarquer qu'il est le moins nominal dans la mesure où l'action y est :

« effectivement engagée alors qu'elle est seulement en puissance avec l'infinitif et totalement achevée avec le participe passé. »[Note230](#).

Certes, il dit l'action en cours mais cet aspect duratif d'un processus accompli pour une part mais destiné à se poursuivre peut être considérablement nuancé selon le verbe d'accompagnement qu'on lui adjoindra. On dira que l'adjonction du verbe « estar » ne fait que l'activer et qu'en revanche certains semi-auxiliaire feront porter l'accent sur la part d'accompli, par exemple « llevar » (« llevo cuatro años estudiando » dont l'équivalent français pourrait être : cela fait quatre ans que j'étudie), d'autres sur la part d'inaccompli, par exemple « ir » (« va subiendo la escalera » dont l'équivalent approximatif pourrait être : il est dans l'escalier en train de monter). Le professeur va profiter aujourd'hui de l'occasion que lui procure le commentaire du document pour réactiver de façon intensive l'usage du gérondif accompagné de l'auxiliaire « estar », chaque fois que l'action évoquée sera vue dans son déroulement[Note231](#) : le locuteur **parle** / la sociologue **interroge** Rigoberta Menchu / celle-ci **répète** toujours le même connecteur / elle **explique** / elle **fait** une démonstration / elle **parle** d'elle-même / les ouvriers agricoles **dépensent** tout l'argent qu'ils gagnent. Si toutes les actions évoquées peuvent être regardées dans leur déroulement, le jeu des semi-auxiliaires espagnols permet de donner l'impression d'un mouvement rétrospectif (« viene explicando » [elle explique], on perçoit une action dont est essentiellement considérée la part d'accompli), ou d'un mouvement prospectif (« van gastando » [ils dépensent] on perçoit une action dont est essentiellement considérée la part d'inaccompli, d'où l'impression de spirale dans laquelle sont entraînés les ouvriers agricoles).

Le professeur n'entend pas isoler cet apprentissage du commentaire qu'il fait mener à sa classe, aussi est-il traité dans six séquences assez également réparties tout au long du cours (cf. schéma ci-dessous). En effet nous avons isolé 354 unités et nous pouvons considérer qu'on travaille (prioritairement ou non) la question du gérondif de l'unité 18 à l'unité 44 (séquence 1), de l'unité 56 à l'unité 64 (séquence 2), de l'unité 165 à l'unité 171 (séquence 3), de l'unité 199 à l'unité 204 (séquence 4), de l'unité 225 à l'unité 235 (séquence 5), de l'unité 316 à l'unité 324 (séquence 6).

Le traitement de « l'objectif linguistique » au long de la séance de cours.



L'apprentissage comporte donc deux volets : l'un est plutôt de l'ordre de la réactivation, du maniement et peut-être de l'automatisation, il s'agit de la forme semi-auxiliaire « estar » et gérondif, exprimant seulement l'aspect duratif ; l'autre volet est davantage une phase découverte de la dimension prospective du gérondif accompagné par le semi auxiliaire « ir ». Il est à noter que les deux aspects sont essentiellement traités en production (les seules activités de réception sont celles qui mettent l'élève en situation d'entendre le professeur utiliser les formes à apprendre). Par ailleurs les deux apprentissages ne sont pas distribués au hasard. Il s'agit, pour le premier des séquences 1,3,4,5 et pour le second des séquences 2 et 6 (avec une courte amorce en 1), c'est-à-dire que la forme « ir + gérondif » est comme greffée sur la forme « estar + gérondif » qui est récurrente, que le professeur fait employer et réemployer sans recourir jamais au moindre commentaire métalinguistique. Seul « ir+gérondif » fera l'objet d'un commentaire (plus que d'une explication) dans la séquence 6, c'est-à-dire en fin d'activité de production. S'il semble être l'une des préoccupations essentielles du professeur tout au long de ce cours, le fait grammatical n'est donc pas donné d'emblée comme l'objectif d'apprentissage, il est comme fondu volontairement dans le commentaire.

Nous reproduisons ici les six séquences que nous avons isolées en soulignant tous les passages qui concernent directement cet apprentissage.

Séquence n°1

P	Sí, tienes razón, pero tú estás hablando de EL AUTOR, tú dices EL AUTOR, Quién está hablando aquí ↑ Os habéis fijado cómo se llama el el el $\text{r}\text{h}\text{e}\text{u}\text{r}$, el libro, se llama « Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia. » En realidad↑++	18.
E	{000} les propos	19.
P	Son↑	20.
E	Les propos↑	21.
P	Los propósitos↓	22.
E	Son los propósitos y los $\text{r}\text{h}\text{e}\text{u}\text{r}$, y las $\text{r}\text{h}\text{e}\text{u}\text{r}$ ideas de Rigoberta Menchú	23.
P	Entonces, dilo de otra manera : es Rigoberta Menchú↑	24.
E	Es Rigoberta Menchú la que habla	25.
P	La que ↑	26.
E	La que está hablando	27.

Séquence n°2

P	Con ↑ ↑, está hablando con↑	28.
E	Elisabeth Burgos	29.
P	Con Elisabeth Burgos. Vamos a decirlo de otra manera. Entonces, Elisabeth Burgos es una socióloga, entonces, en realidad Elisabeth Burgos está ↑ ++	30.
E	Entrevisando	31.
P	Está . Se dice una entrevista, está ↑	32.
E	Está entrevistando	33.
P	Sí	34.
E	Rigoberta Menchú	35.
P	Está entrevistándola y al mismo tiempo ↑	36.
E	{000} Escribe	37.
P	No, No, No, no no escribe, va ↑ (<i>fait des gestes ?</i>)	38.
E	{000} enregistre	39.
P	Se dice GRABAR. Va ↑	40.
E	grabando	41.
P	Va grabando todo lo que ↑ ...	42.
E	Todo lo que Rigoberta ha dicho, a dit	43.
P	Oh, oh, ha dicho, está diciéndole . Exactamente, por eso↑ X por eso ↑ (<i>claquements de doigts</i>) el+ el el tono ↑ lo que estabas diciendo. ↑	44.

Séquence n°2

P	Por ejemplo. Siempre dice « por ejemplo », « por ejemplo », « por ejemplo » y hay otra, para mostrar que es una↑ está haciendo una DEMOSTRACIÓN, dice eh ↑ ↑ (<i>claquement de doigts</i>)	56.
E	Entonces	57.
P	SÍ, comment tu dirais elle arrête pas de répéter ↑ ↑	58.
E	Sigue	59.
P	Non pas sig... ça c'est continue...	60.
E	Va	61.
P	Va repit ↑	62.
E	(va repitiendo)	63.
P	TIENDO « entonces », « entonces », « entonces » y cómo termina el	64.

Séquence n° 3

	documento↑... Otra expresión que conocéis también ↑ ↑... Termina por↑	
--	---	--

Séquence n° 3

P	porque Rigoberta Menchú, qué está haciendo ↑↑	165.
E	Está ha	166.
P	Eh ↑↑	167.
E	Está haciendo una demostración.	168.
P	Bien, ρ oui, oui, oui ρ está↑++ haciendo (<i>il écrit</i>) una ++Una demostración y también↑↑ está ↑...	169.
E	hablando	170.
P	está hablando a	171.

Séquence n°4

P	Lié, bien sûr. Eh c'est marqué (<i>il frappe sur le tableau</i>) ρ todo está hecho adrede, es una mecánica, es una mecánica maquiavélica, es una mecánica maquiavélica claro +++ (<i>il écrit</i>), bien... comment diriez-vous : elle est en train de lui parler à cœur ouvert et à bâtons rompus ↑↑. Está	199.
E	Hablándola	200.
P	Hablándo ↑	201.
E	Hablándole	202.
P	Hablándole a	203.
E	A riendas sueltas.	204.

Dans la deuxième partie du cours, la classe est invitée à récapituler ce qui a été dit et le professeur prend en notes l'essentiel au tableau.

Séquence n°5

P	Bar bar ρavec un B, ne te trompe pasρ, de lo que había↑↑grabado +++ (<i>il écrit</i>). Et allons-y maintenant, on va rentrer dans le fond. Entonces aquí Rigoberta Menchú habla de ↑↑++ Habla de↑ ++de quién↑↑++de qué↑↑++de qué está	225.
---	---	------

Séquence n°6

	hablando ↑↑ Si no habéis comprendido de qué está hablando ! ++De quién ↑↑++ De qué está hablando ↑↑	
E	{000}	226.
P	De acuerdo pero, antes, antes, está hablando de ↑	227.
E	{000}	228.
P	Mmm ↑↑allez dime, dime, sí, sí ↑↑ ++dímelo pero dilo alto	229.
E	Entonces aquí está hablando de ella.	230.
P	Sí, de soi même ↑↑ de ↑↑	231.
E	Sí	232.
P	Sí, attention c'est une femme. Si mm ↑↑	233.
E	Misma.	234.
P	Oui de sí misma. Está hablando de sí misma. On peut dire aussi de ella. Está hablando, mais on va dire de façon plus simple de lo que	235.

Séquence n°6

P	Oui GASTAR es para que los peones ↑↑	316.
Es	(<i>plusieurs voix</i>) gasten dinero	317.
P	Se gasten	318.
E	dinero	319.
P	TODO EL DINERO, claro. Eh Eh, maintenant, maintenant, vous allez, il faut que vous passiez un stade maintenant, parce que on est encore au stade où où où on parle juste mais on parle pas encore tout à fait vrai. Parler tout à fait vrai, un espagnol il aura tout de suite dans la tête que c'est, que c'est quelque chose qui se fait sans arrêts, que c'est peu à peu que ça se fait et du coup y va vous dire : para que los peones ↑	320.
E	Vayan gastando	321.
P	VAYAN GASTANDOSE todo+el dinero. Claro. Para que los peones vayan gastándose todo el dinero. Allez on y va. L'idée, ils font exprès pour que les paysans gastent peu à peu tout leur argent. Allez, vasy toi Philippe. El terrateniente (aparté : tu vois pourquoi c'est important qu'elle précise tout de suite que c'est à lui, parce que c'est lui qu'elle accuse, c'est pas la, c'est pas le, c'est pas le magasin, c'est lui qu'elle accuse mais sans le dire) Donc,	322.

	allez Philippe↑	
Es	<i>(Bruits / échanges inaudibles)</i>	323.
P	Ben tu sais plus comment on dit exprès↑	324.
E	Adrede para que los campesinos compren, non gasten	325.
P	⌘Oui mais on a dit que, avec l'idée que c'est peu à peu⌘	326.
E	Euh, vayan gastándose	327.
P	⌘Oui⌘	328.
E	Todo los dineros	329.
P	Todo ↑↑	330.
E	Todo el dinero	331.
P	Todo el dinero. Para que vayan gastándose todo el dinero . Y, qué utilizan ↑ qué↑ cómo decirlo↑ de qué manera ↑ a quién se dirigen ↑↑ No se dirigen a los peones, se dirigen↑ lo has dicho x ↑↑	332.

Si l'on tente d'identifier les procédés utilisés par le professeur pour faire produire par ses élèves la forme "auxiliaire ou semi-auxiliaire + gérondif", on retiendra le procédé du modèle à imiter, celui de l'amorce à saisir et, en dernier ressort, celui de l'explication métalinguistique.

5.3.3.1. Le modèle à imiter :

Dans ce cours le professeur utilise très fréquemment la forme qu'il veut faire acquérir et pas seulement dans la question ou l'impulsion qui doit conduire l'élève à produire la forme (unités 18, 52, 56, 133). On peut faire l'hypothèse que le professeur entend accompagner l'utilisation consciente d'une sorte d'imprégnation par contact. Cela semble attesté par un emploi quelque peu abusif qui est davantage amené par l'intention didactique que par la situation de communication. En effet dans l'unité 18, le professeur interpelle l'élève qui parle à tort d'« auteur » en utilisant « estás hablando » [tu es en train de parler], ce qui peut difficilement se justifier ici dans la mesure où l'action de parler est totalement achevée, distorsion que le professeur semble avoir perçue puisqu'au gérondif il substitue aussitôt un présent : « tú dices » [tu dis] qui a pour effet d'actualiser les propos de l'élève sans les inscrire dans le présent de l'énonciation. Mais la stratégie du modèle ne donne pas de résultats en termes de production. Aucun élève pendant le cours entier ne prendra l'initiative d'utiliser la forme auxiliaire+gérondif, aussi le professeur passe-t-il à la stratégie de l'amorce que nous avons déjà rencontrée pour d'autres apprentissages que celui de la grammaire et qui est à maintes reprises préconisée par les Instructions Officielles.

5.3.3.2. L'amorce à saisir.

A de très nombreuses reprises le professeur induit le gérondif en amorçant la forme. Il suffit en effet qu'il prononce un segment de phrase qui s'interrompt, au milieu d'une courbe intonative ascendante sur l'auxiliaire « está », pour qu'un élève inmanquablement propose un gérondif (26, 28, 30, 40, 62, 169, 199).

Peut-on en déduire que la stratégie de l'amorce fonctionne ? Formellement ce n'est pas douteux puisqu'elle déclenche une production de l'élève mais quelle est la nature de cette activité mentale ? Y a-t-il automatisé ? Certes il semble bien que l'impulsion du professeur déclenche sans effort conscient de recherche de la part de l'élève une production exacte. Mais là n'est pas l'automatisation dont parlait R. Porquier. L'observation de la pratique langagière en langue première dans une perspective cognitive a mis à jour les très nombreux processus qui sont à l'œuvre tant en réception qu'en production. On distingue les processus de bas niveau qui sont automatisés en langue première et les processus de haut niveau qui ne

peuvent l'être. Quelle que soit la maîtrise que l'on a de sa propre langue, l'élaboration d'une compréhension globale d'un discours long devra toujours se faire au prix d'un travail mental analytique. Le gérondif dont nous parlons renvoie au domaine morphosyntaxique de la langue et doit être classé au même titre que la phonétique, la prosodie ou le lexique dans la catégorie des processus de bas niveau qui en langue première sont automatisés et ont vocation à l'être en langue étrangère dans une perspective de maîtrise de la langue car comme le souligne D. Gaonac'h :

« Le faible degré d'automatisation d'un certain nombre de processus en LE conduit le sujet à leur accorder une attention plus importante que dans le cas d'une LM ». Note232.

Ce qui entraîne un coût cognitif beaucoup plus élevé :

« ... en certains cas, ce coût plus important et cette répartition spécifique des ressources cognitives peuvent avoir des répercussions négatives sur le fonctionnement de l'ensemble des processus impliqués dans les activités de langage : il apparaît en particulier que la mise en œuvre de certains processus de haut niveau peut être gênée en situation de LE, y compris lorsqu'il s'agit de processus suffisamment généraux pour que leur transfert d'une langue à l'autre ne soit pas en soi problématique. » Note233.

Si l'objectif d'automatisation n'est pas discutable la conception de l'automatisme qui transparaît dans la pratique observée nous paraît bien ambiguë. Gérard Vigner affirme :

« Un mécanisme est bien automatisé non seulement s'il est bien établi de manière autonome, mais aussi s'il peut être mis en œuvre rapidement et efficacement dans un contexte approprié. » Note234.

Ni le caractère autonome de l'automatisation, ni la disponibilité de l'automatisme ne nous semblent assurés par les activités mentales que suscitent les incitations que nous avons observées. Il n'y a pas là, à proprement parler, de tâches proposées qui permettent au sujet d'automatiser ces opérations que les approches cognitives appellent « de bas niveau ». Ici l'automatisation est d'une autre nature : l'automatisme créé par l'amorce à saisir est un automatisme scolaire au sens où il est déclenché par des facteurs extérieurs à l'élève et liés à la situation institutionnelle. On trouvera dans le domaine de la morphosyntaxe et singulièrement dans celui de la morphologie verbale des automatismes déclenchés par des amorces, voire par des déclencheurs non verbaux qui limitent à l'espace scolaire l'horizon de l'apprentissage.

Dans l'unité 18, le professeur tente, par le questionnement d'amener l'élève à dire que c'est Rigoberta Menchú qui est en train de parler (« está hablando »). Bien qu'il ait utilisé la forme dans sa question, un premier élève répond sans l'utiliser ; le professeur exige alors une nouvelle formulation et puis la lui propose :

« *Entonces, dilo de otra manera : es Rigoberta Menchú* » [Bon, dis-le d'une autre façon : c'est Rigoberta Menchú]

Le professeur attend: «es Rigoberta Menchú la que está hablando » [C'est Rigoberta Menchú qui parle] mais l'élève a trouvé sur sa route une autre difficulté, une autre forme qui a fait l'objet d'un apprentissage intensif, celui de l'émphatisation lexicalisée en français (c'est...qui) et qui exige un traitement adapté en espagnol. Le réflexe opère instantanément et l'élève produit la forme emphatique : « es Rigoberta Menchú la que habla » ignorant superbement le gérondif car la prégnance de la structure du procédé emphatique amorcé par le professeur est si forte qu'elle obère l'activité mentale que tentait de susciter le professeur.

A vouloir faire acquérir des automatismes de cette façon « empirique » fondée sur l'idée que c'est en reproduisant, quelles que soient les incitations, que l'on finira par produire, on risque fort de passer à un comportementalisme qui loin d'être « naturel » crée une dépendance aliénante. Si, dans Lycée 1, l'élève qui

intervient en 123 utilise d'emblée le subjonctif imparfait c'est que la locution « como si » suspendue devant lui par le professeur a déclenché la forme verbale. En revanche l'élève qui intervient en 126 et 128 n'a pas encore acquis ce réflexe et nous voyons comment le professeur opère pour le construire. L'amorce qu'il utilise, les gestes qu'il fait, le bruit qu'il produit vont contribuer à mettre en recherche l'élève qui dans un premier temps avait opéré un transfert direct du français, mettant un imparfait de l'indicatif où l'espagnol met un imparfait du subjonctif. Cette dramatisation va aboutir laborieusement à lui faire produire la forme exacte mais elle vise aussi à mettre en place un réflexe de méfiance quand une situation comparable se présentera activant ainsi la mémoire épisodique.

P	si como si ↑	122.
En	no fuera importante	123.
P	bueno como si no fuera importante y como si el niño ↑	124.
En	la	125.
En	la había	126.
P	como si el niño la ↑.hub ↑ (<i>trac, trac : le professeur claque des doigts</i>) la hub↑	127.
E	la hubiera	128.
P	la hubiera + dejado+ como si la hubier+ o mejor dicho como si NO ↑..si	129.

Est-ce que créer un réflexe conditionné est une première étape pour mettre en place un mécanisme automatisé, autonome et disponible ? Nous pensons que non et nous tenterons de montrer qu'associé à d'autres facteurs inhérents au cadre institutionnel cela risque fort de produire l'effet inverse, c'est-à-dire tout bonnement d'empêcher l'automatisation autonome, celle qui ne peut être que construite, en dernière instance, par le sujet apprenant.

5.3.3.3. Le recours à l'explication métalinguistique.

Or le sujet ne peut se construire des stratégies d'automatisation sans conceptualiser les formes qu'il faudra activer. Nous avons vu combien l'outil gérondif permettait d'appréhender avec finesse l'action en cours en espagnol mais si on n'en fait pas un besoin, si cette manière d'organiser le réel ne devient pas une préoccupation de l'apprenant, on ne voit pas pourquoi il ressentirait le besoin d'automatiser l'usage du gérondif et de ses semi-auxiliaires sauf pour réussir une performance scolaire sans lendemain.

L'obsession de la production immédiate et la réticence traditionnelle dans les Instructions Officielles d'espagnol à utiliser le français en classe interdisent au professeur de doter l'élève des moyens de percevoir l'originalité de la lecture du monde que propose la langue que l'on apprend. Ne reste donc que l'argument de l'exemplarité pour inciter, rapidement, l'apprenant à se saisir des formes originales de la langue cible. Dans Lycée 2, unité 320, le professeur fait employer le semi-auxiliaire « ir » usant autant d'arguments esthétiques que linguistiques.

5.4. Conclusion : pro ducere.

Si on a pu croire que le domaine de l'apprentissage de la grammaire faisait exception, que l'ellipse découverte / réemploi ne le concernait pas, que le « réemploi naturel » cachait peut-être un cheminement d'apprentissage plus élaboré, force est de constater qu'entre découverte et réemploi, il n'y a rien, pas même un maniement organisé, tout au plus les situations des documents permettent-elles de faire réemployer de façon aléatoire une forme mais certainement pas de donner à l'apprenant l'occasion et les moyens de s'essayer de façon délibérée à un maniement réitéré d'une forme. Pas plus que ne sont préconisées les situations de transfert adaptées.

Ceux qui savent apprendre le feront clandestinement. L'exercice oral et collectif de commentaire de document érigé en clef de voûte de l'apprentissage de l'espagnol donne l'illusion d'une efficacité immédiate parce que, s'il se montre « coopératif », l'élève parvient à produire ce que la situation créée autour de lui par le professeur lui dicte. Mais s'agit-il encore de production ? Certes il y a un produit, le texte, c'est-à-dire l'objet linguistique, le plus souvent oral, que l'élève a émis, mais de quel processus résulte-t-il ? De son origine latine « pro ducere », le verbe produire conserve deux acceptions. Soit produire signifie faire apparaître ce qui existe déjà, et on dira que l'on produit une pièce ou un document. Soit produire signifie faire exister ce qui n'existe pas encore et l'on dira que Goya a beaucoup produit. Comme nous venons de le voir l'activité de production à laquelle le cours canonique d'espagnol conduit l'élève relève de la première acception. Mais après tout, la langue ne préexiste-t-elle pas à l'apprenant ? Si tel est le cas, ne lui revient-il pas de s'approprier le système constitué ? Si l'on conviendra aisément de la nécessité de cette appropriation, on s'interrogera sur ses modalités. Après avoir observé certains cours et les avoir mis en rapport avec les préconisations institutionnelles pour en dégager la stratégie générale : conditionner pour re-produire, nous allons tenter de cerner plus précisément les conceptions de l'apprentissage de langue étrangère qui sous-tendent ces préconisations et qui découlent d'abord de cette préoccupation continue de la production orale.

6. Cachez ces activités cognitives

Cette obsession de la production orale dans le cours canonique d'espagnol, que nous avons maintes fois relevée dans tous les textes et scripts dont nous disposons fait converger vers l'élève tous les efforts et toutes les tensions pour que sa voix soit porteuse de ce verbe qui serait la clef de l'apprentissage. Mais cette centration sur la parole de l'élève nous paraît très contradictoire car n'est-elle pas niée comme parole individuelle en construction dans la façon même de la solliciter et dans le type de production qui en est attendu ?

6.1. Un produit ex nihilo.

A la lecture des scripts comme des Instructions Officielles et des documents d'accompagnement, on est frappé par la récurrence d'un thème, celui du temps, le temps que l'on « gagne » et donc celui que l'on risque de perdre comme si l'enseignement – apprentissage était une course contre le temps. En examinant comment on gagne du temps dans les cours et dans les propositions des textes officiels, on en déduira aisément comment, dans cette conception, on en perd.

Citant les Instructions Officielles de 6^o, les documents d'accompagnement préconisent d'associer des images aux textes à commenter:

« Les images peuvent être d'un grand secours pour aider à la compréhension des textes lorsqu'elles les illustrent de façon précise ou redondante ou qu'elles les prolongent (dessins, photos...) : les associer au commentaire de texte permet donc de **gagner du temps** et facilite à la fois la compréhension, l'expression et la fixation par réemploi en situation des apports linguistiques. »[Note235](#). [C'est nous qui soulignons.]

Il est donc clairement indiqué que grâce à l'image la compréhension sera plus rapide. La proposition est pour le moins déroutante car on conviendra que les deux activités de compréhension qui sont activées n'ont que peu de rapports. Les activités cognitives qu'exige la compréhension du texte écrit ne sont possibles que si sont mises en œuvre des processus complexes de repérage, d'hypothèses, de vérifications, etc. qui sont autant d'occasions de maniements des savoirs et de pratiques de savoir-faire (mais nous y reviendrons plus précisément). L'irruption d'une image redondante substitue au code de l'écrit un autre code graphique, une réalité à une autre, un mode de décodage, encodage à un autre. L'explication de ce torpillage de l'activité de compréhension écrite, c'est que l'important, c'est d'accéder le plus vite possible non au sens du texte mais à la situation qu'il permet de créer. Gagner du temps c'est donc soulager l'élève du travail de compréhension. En

perdre serait exiger qu'il donne du sens au support écrit en convoquant ses seuls savoirs. Il importe de passer au commentaire le plus rapidement possible, car on doit avant tout viser la production orale mais la production de l'élève changera considérablement de sens selon qu'il se sera ou non approprié le document dont il parle.

Pour gagner du temps il est également recommandé au professeur, lors des commentaires d'image, de veiller :

« à canaliser les remarques en évitant d'abord les digressions : le commentaire d'image se prête certes aux hypothèses, mais elles doivent être justifiées ; les erreurs manifestes doivent être écartées **sans perte de temps** ». Note236. [C'est nous qui soulignons].

On imagine aisément que pour le professeur l'erreur puisse être manifeste, mais qu'en est-il de l'élève ? En coupant court à sa production, le professeur remet l'élève et le groupe en tension vers une vérité qui leur est extérieure et dont il est dépositaire. Ce faisant il ne rejette pas seulement la production de l'élève mais la construction mentale qui l'a précédée où se trouve la cause de l'erreur mais dont on ne saura rien. Une négociation sur le sens l'aurait sans doute fait émerger, occasionnant une interaction réelle, l'élève tentant d'expliquer pourquoi il dit ce qu'il dit, les autres élèves tentant de lui opposer leur version et le professeur tentant de comprendre pourquoi il dit ce qu'il dit. Mais le temps presse, il importe davantage d'aller au sens du document que d'apprendre à négocier son sens et donc s'interroger sur ses représentations ce qui serait une perte de temps.

Enfin une autre suggestion est faite, dans les mêmes pages des documents d'accompagnement pour éviter de « perdre du temps » lors des commentaires d'image également :

« Le professeur doit avoir conscience que l'image n'étant pas "un être de langue", le travail repose sur la qualité et la précision de sa propre expression en espagnol. De façon à **gagner du temps** et à faciliter la prise de parole, il peut fournir aux élèves une courte liste de mots indispensables au commentaire ». Note237.

Proposer les mots indispensables au commentaire, n'est-ce pas procéder un peu comme dans notre premier exemple, c'est-à-dire que les mots vont fournir en quelque sorte la grille de lecture du document ? Le professeur fournit le document et les mots pour le commenter, reste à l'élève à les organiser. Si ces mots sont indispensables au commentaire, il y a fort à parier qu'il devront être mémorisés par l'élève mais s'ils sont donnés d'emblée par le professeur, l'élève se trouve exonéré d'un effort de production de signifié (qu'il est possible d'organiser) qui aurait préparé la mémorisation du signifiant. Mais le temps presse, il faut parler.

Si l'on observe les scripts qui sont à notre disposition, il ne fait pas de doute que si le rythme soutenu des incitations du professeur, les manifestations incessantes de ses approbations ou de ses réprobations (schéma intonatif montant, modulation de la voix, claquements de doigts etc.), répondent pour une part à des impératifs de gestion de groupe, ils font aussi apparaître une véritable phobie des silences. Dans le cours Lycée 2, les seuls silences qui excèdent 4 à 5 secondes sont les moments où le professeur écrit au tableau et où vraisemblablement les élèves copient sur leurs cahiers puisque aucune consigne ne le leur interdit. En 55 minutes de cours, il n'y a donc aucune plage réservée pour tous les apprenants à la fois à une activité mentale silencieuse. Puisque la production de langue est ce qui justifie que l'on soit là, elle ne doit pas s'interrompre mais nous faisons l'hypothèse que, au-delà de l'aspect strictement comportemental, la représentation latente chez les professeurs d'espagnol est que, puisque la production de son (et d'écrit) est la seule manifestation tangible de l'activité mentale, son intensité ne peut être mesurée qu'à la quantité du produit. Dans l'un des rapports en notre possession Note238, l'inspecteur loue le savoir-faire du professeur qui parvient à faire produire du sens à tous ses élèves :

« Unissant les élèves dans un effort commun pour leur permettre de **réfléchir** et de progresser dans leurs explications et leurs argumentations toujours plus étayées et convaincantes, M. ...parvient à prouver aux élèves qu'ils ont des capacités et des compétences qu'ils ont le droit

de faire valoir dans l'intérêt de tous et de la démonstration visée. » [C'est nous qui soulignons]

Mais il ajoute :

« Qu'il n'hésite pas parfois à **accélérer le rythme** de la leçon – des efforts continus peuvent fatiguer les plus lents... »

On peine à comprendre comment une accélération peut être une aide aux élèves les plus lents. Il est courant d'entendre ce reproche en défense des élèves « les plus rapides » qui ne trouveraient pas dans un cours « lent » assez de pâture à leurs appétits. Or ici il ne s'agit pas de cela, il semble acquis que les activités réflexives proposées sont de nature à mobiliser tous les esprits même si elles sont exigeantes. Accélérer le rythme voudrait donc dire ici alléger le travail réflexif au profit d'un travail de réception orale (les questions et incitations du professeur) et de production orale (les réponses des élèves) qui seraient d'un moindre coût cognitif.

Ils le sont assurément, mais quels gains garantissent-ils ? Car à vouloir organiser l'apprentissage autour du produit, on risque fort de compromettre le dit apprentissage. Lors d'une conférence prononcée dans le cadre d'un colloque sur l'oral dans le premier degré donc dans un contexte fort différent mais qui a en commun avec le nôtre l'apprentissage de et parl'oral M. Laparra exhorte son auditoire à « en finir avec la culture de la rapidité » Note239, à cesser de penser que « une classe où ça ne parle pas est une mauvaise classe ». Et d'expliquer que dans un cours, il y a apprentissage « quand la parole est lente et grave mais collective, respectueuse, réfléchie » pour conclure par un paradoxe : « les classes où on travaille l'oral sont des classes silencieuses ».

L'incessante invite à intensifier le rythme des productions orales que contiennent les préconisations officielles, qui est relayée par le corps d'inspection et intériorisée par les professeurs repose sur un malentendu : l'apprentissage n'est pas le résultat de la production, il s'opère dans les activités cognitives qui y préparent.

Or, nous l'avons vu dans tous les derniers exemples cités et dans tous ceux que nous avons produits en 5, par ses stratégies, ses stratagèmes, ses aides, le professeur, aidé en cela par les appareils didactiques des manuels, n'a de cesse de se substituer à l'élève dans les travaux préparatoires à la production verbale. S'il accélère ainsi la production orale, il est douteux qu'il accélère d'autant l'apprentissage. Si dans le droit fil des conceptions cognitivistes de l'apprentissage que nous avons évoquées plus haut, on peut avec P. Meirieu affirmer

« qu'il n'est de savoir que par le chemin qui y mène » Note240.

on ne peut que constater le gouffre qui les sépare des conceptions qui président à l'organisation générale de l'apprentissage de l'espagnol dans le cours traditionnel fondé sur le commentaire de document. Si apprendre « c'est modifier durablement ses représentations », cela signifie qu'il n'y a pas d'apprentissage qui ne s'adosse au savoir en place. Il ne peut y avoir de modification consciente sans conscience de l'existant, du « déjà-là » or on remarquera que dans les exemples que nous avons cités, qu'il s'agisse de savoirs constitués (savoir culturel, savoir linguistique...) ou de savoirs d'usage (savoir-faire langagier), jamais on ne ménage de moments de clarification, d'état des lieux qui permettent à l'apprenant d'identifier ses savoirs pour agir sur eux. L'exercice du commentaire analyse est d'une telle complexité qu'il paraît difficile de le faire pour chacune des composantes susceptibles de faire l'objet d'un apprentissage mais quand il serait aisé de le faire, pour « ne pas perdre de temps », le professeur a pour consigne de se substituer à l'apprenant. Le domaine de l'apprentissage lexical offre des exemples extrêmement parlants. Ainsi évoquions-nous ci-dessus, en 5.1., les documents d'accompagnement qui suggéraient de donner d'emblée la liste des mots dont on aurait besoin lors du commentaire d'image. Ces mots deviendront l'objet de la leçon, c'est-à-dire que l'activité mentale de mémorisation est renvoyée à l'espace hors cours. Mettre les élèves en projet de produire du sens en espagnol à

partir du dessin les aurait amenés, dans un dispositif inventé par le professeur, à faire le point de ce que l'on savait et de ce que l'on ignorait mais également à identifier des territoires aux contours imprécis que le cours allait permettre de cerner (telle inexactitude sémantique, tel doute orthographique etc.). S'il fallait citer un dernier exemple pour montrer que l'on entretient en espagnol l'illusion qu'il suffit de garantir l'existence des signes extérieurs de l'apprentissage pour qu'il s'opère, nous reproduirions cette phrase extraite de la synthèse des débats des Journées ZEP 1999 Note 241 :

« ... tous [les élèves], même avec peu de moyens linguistiques, éprouvent le besoin de s'exprimer de façon personnelle pour peu qu'on les y invite et **qu'on sache les solliciter en leur fournissant les mots pour le dire.** » [C'est nous qui soulignons]

Singulière conception de l'expression personnelle qui se trouve contrainte de s'ajuster au cadre qu'a aménagé le maître et qui est essentiellement constitué par les signifiants qu'il a isolés et choisis arbitrairement. La volonté d'outiller l'élève est manifeste mais priver celui qui doit agir du choix des outils, n'est-ce pas lui interdire de se projeter dans la tâche ?

Nous avons tenté de montrer en nous appuyant sur une approche cognitiviste générale et sommaire de l'apprendre, l'absence de préoccupation dans le cours canonique d'espagnol pour les activités cognitives qui à notre sens conditionnent l'apprentissage. Si l'élève n'est pas en mesure de préparer une production, le professeur y suppléera. On mesure alors la dissymétrie élève / professeur dans la définition des rôles qui leur sont impartis.

6.2. Un professeur hyperactif.

Tentons une synthèse du rôle du professeur d'espagnol dans la préparation et la mise en œuvre du cours canonique d'espagnol. Puisque l'activité de commentaire est l'activité de base, l'acte essentiel, fondateur, est celui que réalise le professeur quand il procède au choix de l'objet du commentaire. Il n'est qu'à regarder les manuels, anciens et récents qui rivalisent dans la diversité, l'esthétique, l'originalité des supports d'apprentissage pour se convaincre que là se trouve, pour le maître, l'une des clefs essentielles de la réussite. Et si nombreux sont les documents iconographiques, le texte d'auteur est le support idéal vers lequel il faut tendre parce que c'est là qu'est en dépôt la quintessence même de la culture et de la langue espagnoles. Dès lors toute activité de classe fondée sur un choix de ce type ne peut que consister, pour les élèves, à "parler de" et pour le maître, à se demander avant d'arrêter son choix, ce qu'il a à "dire sur". L'activité centrale est donc une activité de production d'énoncés sur le monde ou sur des parcelles du monde rassemblées par les programmes et / ou les concepteurs de manuels.

Mais là n'est pas la seule contrainte. Il en est une seconde tout aussi difficile à prendre en compte. C'est celle qui consiste à anticiper sur les caractéristiques lexicales, morpho-syntaxiques, grammaticales de la langue dont on va avoir besoin pour "parler de" afin de juger de leur adéquation au stade d'apprentissage de la classe. Enfin, il faudra se demander si le commentaire permettra ou non de réutiliser dans le discours le lexique, la grammaire, la syntaxe, en dépôt dans le texte.

Le document d'appui est donc le cadre proposé, le guide d'apprentissage, il est lui-même la situation d'apprentissage et le "parler de" l'activité. Le commentaire, qui n'est que l'une des innombrables macro-fonctions du langage se trouve érigé en pierre angulaire du système et il convient de préciser que son rôle fonctionnel est ici très relatif dans la mesure où il n'est pas à l'initiative du locuteur, en l'occurrence l'apprenant. Maître et élèves reçoivent donc de la situation ainsi créée des rôles déterminés par une relation triangulaire :

moins organisé par lui). On renforcera donc ses compétences de compréhension orale, de compréhension écrite, d'expression orale, on développera sa compétence culturelle, l'interculturelle, la grammaticale, la lexicale, la phonétique, l'orthographe, la discursive, et on s'appropriera des méthodes d'apprentissage (comment expliquer un poème, comment commenter un tableau, etc.).

6.3. Un élève hypotonique.

Il est frappant de constater que sur le plan de l'activité, l'élève est en quelque sorte l'image inversée de cet organisateur du monde de la classe. Le paradoxe est fort. Dans la méthode dite « active », l'élève n'a pas grand-chose à faire, si faire c'est tendre vers une réalisation, c'est avoir le projet de faire, c'est s'engager. C'est que la « culture productiviste » dont nous avons parlé plus haut conduit à condamner toute activité spéculative ou du moins à l'ignorer et donc à considérer que toute activité qui n'a pas de traduction phonique ou écrite n'existe pas. Dès lors qu'un élève peine à retrouver une forme linguistique, une connaissance, il faut la lui fournir afin qu'il puisse passer à l'essentiel. Le rapport d'inspection n° 2 nous en offre un bon exemple.

6.3.1. Soulager l'élève de la recherche d'une donnée référentielle.

Lors d'un cours d'inspection, dans une classe de première, on a besoin de situer l'Uruguay. Les élèves disposent dans cet établissement d'un ouvrage de référence qui comporte une partie « civilisation » où les élèves peuvent trouver les informations essentielles en matière d'histoire, de géographie, d'économie, de culture des pays où l'espagnol est langue officielle. Le professeur renvoie donc ses élèves à cet outil et leur accorde un instant pour trouver l'information dont on a besoin. En procédant de cette façon, il fait en sorte que ses élèves se dotent de moyens individuels de recourir à l'information, de se construire des stratégies de repérage à partir des savoirs acquis : celui qui pense que l'Uruguay se situe dans le cône sud ne procédera pas comme celui qui ne se souvient pas d'avoir jamais rencontré ce pays. Celui qui choisira d'entrer par le sommaire général très succinct mais dont les parties sont déclinées au début de chaque chapitre, devra au préalable interroger ses savoirs et faire des choix. Celui qui choisira de remonter à l'information à partir des cartes géographiques qui sont proposées procédera encore d'une autre manière. Mais cette stratégie du professeur et surtout ses visées ne sont pas du goût de l'inspecteur qui condamne l'atomisation de la classe que la consigne provoque :

« Une carte aurait suffi. Le professeur aurait pu la proposer sur transparent puisqu'il use du rétroprojecteur. Superbe outil. »[Note242](#).

Ainsi donc, laisser chaque individu cheminer de sa propre initiative vers l'information en fonction de ce qu'il sait et de ce qu'il sait faire serait condamnable. Et la condamnation ne s'arrête pas là. Ce que l'on reproche essentiellement au professeur, c'est de refuser de se substituer à l'élève dans cette phase, de ne pas assumer lui-même la production de l'information. Les phrases qui suivent, à l'ironie assassine, sont sans ambiguïté :

« Mais le professeur ne souhaite pas prendre la place de l'élève qui fera lui-même ses propres découvertes. Assurément. »[Note243](#).

Et s'il subsistait un doute, il suffirait de lire dans la conclusion du rapport l'écho de ce passage :

« (le professeur) veut bien faire certes, mais l'élève reste seul et c'est lui qui fini par réussir. »[Note244](#). [Souligné par l'auteur]

Ainsi donc, en ménageant des situations d'apprentissage où l'élève doit construire lui-même le savoir, le professeur faillirait à sa mission. On déplore cette activité parce qu'on laisse entendre qu'un apprentissage orchestré par le professeur, qui suggère sans « perte de temps », où l'élève produit oralement la connaissance visée, est plus efficace.

6.3.2. Soulager l'élève du travail de compréhension.

Si le professeur est habile et soucieux d'aider ses élèves à réussir, il doit accompagner l'élève au point même, le cas échéant, et nous l'avons vu en 6.1., de lui « fournir les mots pour le dire ». On comprend dès lors la discrétion traditionnelle des Instructions Officielles d'espagnol en matière de compréhension orale, activité qui par définition est éminemment personnelle, peu spectaculaire et assez peu tangible sans un dispositif adéquat. Le rapport dont nous parlons n'a pas de mots assez durs pour fustiger la manière dont le professeur s'y prend pour aider un élève à comprendre dans un discours oral le mot « hija » (ici fille) qu'il ne reconnaît pas. Profitant de l'occasion qui lui est donnée de réactiver des connaissances lexicales récemment découvertes, le professeur sollicite la mémoire épisodique de son élève afin que ce dernier redonne du sens à « estar embarazada » [être enceinte] « dar a luz » [mettre au monde]. Il fait le pari, fondé sur le postulat que mémoriser c'est établir des liens, qu'en réactivant des connaissances lexicales du domaine sémantique de la procréation, l'élève retrouvera le mot « hija »[Note245](#). et, ce faisant, établira des connexions durables. Le jugement de l'inspecteur est sans appel :

« ...les explications de vocabulaire dans lesquelles on plonge les élèves alors qu'une traduction rapide aurait suffi sont ridicules. En effet pour élucider « hija » (fille) on passera par « está embarazada » (est enceinte) et « dar a luz » (accoucher). » [Les traductions sont de l'inspecteur].[Note246](#).

Certes la traduction aurait suffi à lui faire employer le mot « hija », voire à se le remémorer mais on voit bien que la compréhension est ici entendue comme la capacité à traduire faisant fi de tous les aspects que recouvre cette activité. Lorsqu'il évoque la question de la compréhension dans la tradition didactique hispanique, C. Puren parle d'une négligence intrinsèquement liée à cette tradition :

« ...à partir du moment où on investit sur un support écrit littéraire cela ne peut que provoquer des négligences (le mot est fort mais je le maintiens) du côté de la compréhension orale, puisque le texte littéraire n'a pas été écrit pour être lu à l'oral. Si vous travaillez, comme le font les hispanistes, en intégration didactique maximale sur les textes littéraires, vous êtes obligés de commencer par la compréhension orale (...). Or une compréhension orale immédiate sur un texte, qui n'a pas été rédigé pour cela, qui n'a pas de véritable statut oral, pose problème : on le voit très bien dans la tradition didactique hispanique, dans laquelle la phase de compréhension orale est complètement assujettie à la phase majeure qui vient derrière, qui est l'articulation entre compréhension écrite et expression orale. La compréhension de l'oral est un travail qui est structurellement négligé dans l'intégration didactique sur le texte littéraire. »[Note247](#).

Si nous partageons le point de vue de C. Puren sur l'explication historique de ce manque de préoccupation pour la compréhension orale, nous ajouterons que cette attitude ne peut perdurer aujourd'hui que si on refuse délibérément de prendre en compte les études qui sont disponibles et ne sont plus récentes sur l'activité mentale essentielle dans l'interaction exolingue que W. Klein nomme « l'analyse de la langue »[Note248](#). Cet accès au sens exige de la part de l'apprenant la mobilisation de connaissances extrêmement variées. Là où le professeur croit avoir décelé une déficience lexicale, il s'agit peut-être d'une méconnaissance phonologique qui a entraîné une mauvaise segmentation et perturbé les hypothèses de sens. Quoiqu'il en soit, livrer le mot à l'élève qui a les moyens par le travail d'analyse de l'identifier, comme le suggère le rapport d'inspection cité, le lui livrer dans le but unique de lui permettre de produire du discours, c'est clairement lui refuser l'occasion d'agir sur lui-même pour acquérir durablement une connaissance qui lui fait défaut, et c'est lui interdire également une conscience de son apprentissage.

Il apparaît de plus en plus clairement que le cours canonique d'espagnol qui se stabilise dans les années 50 et qui informe les règles implicites d'apprentissage que véhiculent les textes prescriptifs émanant de l'institution s'est paradoxalement fortement imprégné des théories béhavioristes qu'il rejetait. En un mot, on a refusé en

espagnol l'exercitation systématique que préconisait la Méthode Audio-orale en conservant l'apprentissage par les textes privilégiant de la sorte le culturel et en matière d'apprentissage linguistique, on a cultivé et on cultive encore un comportementalisme intensif, s'interdisant toute interrogation sur « la boîte noire », quitte quelquefois à adopter un discours en apparence plus conforme aux théories cognitivistes. Les derniers textes d'accompagnement des Instructions Officielles de seconde, parus en décembre 2003, en sont un exemple significatif : ils pérennisent comme schéma de base le cours magistral dialogué à partir de document donc le processus découverte - application immédiate. Cependant, dans un appendice sur l'erreur, le même texte invite à concevoir l'apprentissage comme un processus « de conceptualisation, de systématisation et de maîtrise »[Note249](#). Comment concilier une telle proposition et le refus réitéré dans ce qui constitue l'exercice phare de la didactique de l'espagnol d'une activité de conscientisation de l'apprentissage ? Nous reviendrons sur ce qui nous paraît être un paradoxe insurmontable. Pour l'instant nous faisons le constat, à partir du seul exemple de la compréhension mais que l'on pourrait étendre à tous les autres aspects de la communication exolingue, que les préconisations officielles relayées par les rapports d'inspection ignorent les mécanismes d'élaboration qui interviennent entre stimulus et réponse, qu'ils privilégient les comportements au détriment des phénomènes internes et mentaux qui y président et que cela a pour conséquence d'exclure du contexte de cours proprement dit les véritables activités d'apprentissage. L'apathie cognitive dans laquelle le cours canonique plonge l'élève risque fort d'avoir pour effet de reporter hors de l'École l'essentiel de l'activité d'apprentissage et de lui imprimer un caractère bien particulier.

6.4. Quelle langue ?

6.4.1. Reproduire une langue hiératique.

Dans la partie que nous avons intitulée « Reproduire ou répéter ? Leçon : qu'est-ce qu'il faut savoir ? » (5.2.) nous avons vu que l'essentiel du travail de l'élève consiste à se préparer à réutiliser la langue du document et la langue de commentaire que le professeur a mises en exergue. Les exemples des documents d'accompagnement du collège et d'un cours de notre corpus ont confirmé cette analyse : l'élève a fait son travail, a appris sa leçon si, au cours qui suit, il se souvient de ce que l'on a dit du document d'appui et de ce que disait ce dernier, non de tout ce qu'on a dit, ni de tout ce qu'il disait mais de ce que le professeur, par des techniques diverses, a su isoler comme digne d'être retenu. On peut y trouver pêle-mêle des savoirs de langue (formes verbales, structures syntaxiques, tournures idiomatiques etc.) mais aussi des savoirs savants (connaissances civilisationnelles ou de culture savante) ou des savoirs anecdotiques (par exemple liés aux personnages du texte étudié). Le meilleur moyen de cerner précisément la nature des connaissances nouvelles que l'élève doit avoir acquises entre deux cours consécutifs est d'examiner en quoi consiste l'évaluation qui en est faite. Dans Document ZEP, l'inspecteur général qui fait la synthèse des travaux commence, à ce sujet, par déplorer l'aspect routinier de cette phase du cours et, ce faisant, dit assez, en creux, le schéma type du « contrôle de la leçon » :

« Je suis toujours surpris, pour ma part, par le déroulement de ce rituel, trop souvent le même, au cours duquel des élèves volontaires prennent la parole pour redire... peu ou prou ce qu'ils ont dit au cours précédent, les autres se taisant. Et comme par hasard, les consignes qu'on leur donne en fin de cours sont tellement vagues –vous reverrez ce qu'on a dit, vous relirez le cahier, etc.– qu'il ne peut en être autrement. »[Note250](#).

Il ne s'agit en aucune façon de remettre en cause le principe de la leçon qui consiste essentiellement en une reproduction orale des faits de langue nouveaux rencontrés précédemment mais de l'encadrer plus vigoureusement :

« ... ce contrôle doit viser le réemploi des acquis, lesquels doivent être clairement identifiés. On ne peut à chaque début de cours, redire intégralement ce qui a été dit pendant le cours précédent : il faut opérer des choix. »[Note251](#).

On ne redira pas intégralement ce qui a été dit au cours précédent mais il s'agit bien de « redire ». Afin de clarifier encore le propos, l'auteur cite l'un des participants, prend ses propositions à son compte et invite les professeurs d'espagnol à « insister sur la mémorisation » « du lexique, des tournures idiomatiques, de phrases clés, de textes courts. » Note252. Le terme de « mémorisation » ne doit pas faire illusion, cette concession lexicale à une approche plus cognitive n'est que de pure forme. En effet, il n'est à aucun moment question de méthodes ou de stratégies de conservation de certains savoirs ou savoir-faire. Pas plus que précédemment, on ne se préoccupe de ce qui conditionne la production ou la reproduction de forme pour ne retenir comme marqueur unique que la manifestation comportementale de la production ou la reproduction d'objets linguistiques. Faire la preuve que l'on a appris c'est montrer en les parlant que l'on se souvient de ces objets. Tout le cursus scolaire du secondaire est imprégné de cette logique qui trouve son aboutissement dans l'épreuve du baccalauréat, qu'elle soit écrite ou orale. Il nous semble que les corrigés et autres outils de préparation aux épreuves du baccalauréat sont de bons témoins de ce vers quoi les tenants de la tradition didactique de l'espagnol souhaiteraient que tendent les candidats. Dans un ouvrage de ce type destiné aux élèves de toutes les classes terminales, le chapitre qui présente la partie « production écrite » traditionnellement désignée « expression personnelle » (sic) comporte les recommandations suivantes :

« Ecrire une langue claire et agréable à lire passe par le respect de la grammaire de base de la langue, par un emploi correct des temps, et par l'emploi d'un certain nombre de tournures propres à cette langue, c'est-à-dire "idiomatiques". » Note253.

Nous reproduisons ici les arguments que fait valoir l'auteur pour justifier cette attention particulière aux tournures idiomatiques :

« Elles contribuent à **enrichir** notre réponse. Elles sont la preuve d'une bonne connaissance de la langue. Elles montrent aussi que le candidat sait prendre des risques et ne se contente pas d'une langue correcte mais plate, qu'il sait mettre un peu de "piment" et de vie à ses réponses. Il n'est évidemment pas question de truffier notre réponse de ces tournures idiomatiques, mais de les employer ça et là pour lui donner un petit plus ». Note254. [C'est nous qui soulignons]

On mesure, à la lecture de ces quelques phrases l'aspect formel de l'exercice. La tâche essentielle de l'élève candidat va être de se demander, quand il aura pris connaissance de la question et imaginé le contenu de sa réponse, quelles expressions et autres tournures il a en magasin Note255, pour agrémente sa copie. Ainsi pourra-t-il par exemple écrire cette phrase que suggère le même auteur lorsqu'il propose un corrigé :

« A lo largo del texto, el lector se enterará de que el narrador va cambiando. »

[Tout au long du texte, le lecteur se rend compte que le narrateur est en train de changer]

Cette phrase ouvre la partie « expression personnelle ». En la proposant on semble vouloir inviter l'élève candidat à avoir recours dès le début de son exposé au maximum de tournures idiomatiques : elles sont ici au nombre de trois dans une phrase d'une ligne. Mais cette préoccupation est satisfaite au prix d'un certain inconfort conceptuel du lecteur car l'aspect lexical de « enterarse de » [apprendre une nouvelle, se rendre compte de] suggère une action plutôt ponctuelle tandis que, comme en français l'expression, « a lo largo de » [tout au long de] et la forme progressive « va cambiando » [est en train de changer (mais l'expression est plus regardante que la traduction proposée)] réfèrent à une action inscrite dans la durée. La focalisation sur la forme l'emporte sur d'autres considérations car il importe de montrer, comme au collège au début du cours, que l'on se souvient d'expressions propres à la langue espagnole, il importe de faire miroiter quelques signes extérieurs de richesse.

6.4.2. Langue riche ?

Si nous avons souligné le verbe « enrichir » dans la citation que nous avons produite plus haut, c'est que cette notion est récurrente dans les textes officiels et dans tous les discours prescriptifs en matière de didactique de l'espagnol. On trouve le terme dans les rapports d'inspection de notre corpus sous la plume d'inspecteurs différents. Dans l'un des rapports, un inspecteur se plaint à souligner combien le professeur « veille à corriger et enrichir l'expression »[Note256](#), de ses élèves. Dans un autre, un autre inspecteur invite le professeur à choisir « des documents riches »[Note257](#), parce que seuls susceptibles d'enrichir la langue des élèves :

« Cette langue espagnole sera **enrichie** constamment en fonction d'objectifs précis déterminés que l'on atteindra grâce à et lors de l'exploitation du document retenu pour la séance ainsi que grâce aux apports opportuns et personnels du maître ».[Note258](#). [C'est nous qui soulignons]

La métaphore de la richesse et donc de la pauvreté n'est pas propre aux rapports d'inspection, on la retrouve aisément par exemple dans les documents d'accompagnement des Instructions Officielles :

« Le professeur doit intervenir chaque fois que l'expression est non seulement fautive, mais **pauvre** (...) En fournissant le mot juste, la formulation précise pour exprimer ce qui n'était qu'à l'état d'intuition chez l'élève, ou qui ne fait pas partie de son vocabulaire. »[Note259](#). [C'est nous qui soulignons]

Le cours Lycée 1 nous offre un bon exemple de tentative du professeur pour « enrichir » l'expression de l'élève.

P	bueno, pues entonces vamos a seguir con: el tema de ahora tema interesantísimo ya veréis con este otro documento que éste ya creo que no lo	1
---	---	---

	habéis visto espero que no hay que no lo hayáis visto me parece que no un poco enigmático o sea que preparaos tenéis la palabra ahora..primera impresión..qué os parece..Jérôme..qué te parece primera impresión impresión eh ↑ nada de análisis, impresión ↑↑	
Ea	es (<i>no</i> sombr ↑)	2
P	tu veux dire sombre ↑. Es ↑...	3
Eb	oscuro ↑	4
Ea	oscuro.	5
P	Sí..entonces la primera ↑	6
Eb	[(impresión que tengo ↓)]	7
P	<i>no</i> vallez ↑↑ la primera ↑↑	8
Ec	[(que tengo)]	9
Ea	{000}	10
P	la primera imp ↑↑ <i>no</i> vallez ↑↑	11
Ea	la primera impresión es que {000} es oscuro	12
P	sí.. es entonces LO OSCURO que es el documento...lo oscuro que es.. <i>no</i> combien il est sombre..dilo ↑ es ↑ lo ↑	13
Ea	es lo que oscuro..	14
P	no..es + lo <i>no</i> plus adjectif vous vous rappelez ↑ lo plus adjectif+ LO OSCURO QUE ES EL DOCUMENTO	15
Ea	es lo oscuro que es el documento	16
P	de acuerdo sí y después ↑ Adriano qué te parece ↑	17

On veut dire qu'on est intrigué par la couleur noire qui occupe quasiment tout le document[Note260](#). . Jérôme

(Ea), désigné par le professeur, fait une tentative en calquant timidement l'adjectif « sombre » français (2Ea), son camarade rectifie et propose l'adjectif « oscuro » qui rencontre l'approbation du professeur. Après quelques hésitations, l'abandon des suggestions de ses camarades et les encouragements appuyés du professeur, Ea réussit à élaborer la phrase :

« La primera impresión es que 000 es oscuro » [La première impression c'est que 000 est sombre] [Note261](#).

C'est alors que le professeur décide d'enrichir l'expression de ses élèves ou plus exactement, comme le suggère 15, de reprendre une tentative qu'il a déjà faite de leur faire enrichir leur expression en utilisant la tournure idiomatique LO + ADJECTIF qui a pour effet de substantiver l'adjectif « oscuro ». Citant G. Moignet [Note262](#), M. Bénaben explique que

« la forme “lo” permet alors, grâce à sa valeur pronominale, de ne pas nommer explicitement le support et d'obtenir ainsi “l'idée abstraite de l'adjectif, le concept adjectival dans toute sa généralité” » [Note263](#).

Mais le professeur ne vise pas une conceptualisation de l'expression, il la propose d'emblée à son élève qui de toute évidence n'en comprend pas la forme même, comme le prouve la maladresse qu'il commet quand il veut la produire : « es lo que oscuro » [Note264](#). Il ne parviendra à la produire correctement que par imitation en 16. Nous reviendrons plus avant sur le type de communication qui s'établit ici, où il apparaît qu'en satisfaisant aux obligations de son « métier d'élève » [Note265](#), ce dernier voit son attention détournée de l'objet même de l'apprentissage. Les enjeux de la situation de communication de classe semblent ici n'avoir que peu de rapports avec un apprentissage organisé et délibéré d'un objet linguistique. L'imitation dont il est question ici est donc à prendre dans son sens le plus restrictif. Il ne s'agit nullement de cet acte intentionnel dont parle J. Bruner [Note266](#), fortement orienté vers un but où le sujet observe les traits du modèle et les reproduit dans un processus de reconstruction. La puissance de cet outil qu'est l'apprentissage vicariant dans le domaine de l'acquisition de langue étrangère sera d'autant plus forte qu'il offre des modèles de solution immédiatement efficaces et donc beaucoup moins coûteux sur le plan cognitif. Mais ici, la condition première de l'intentionnalité n'étant pas remplie, l'imitation dont il s'agit se réduit à une réaction comportementale. L'élève n'a aucun projet de rendre dans la circonstance son expression plus efficace, ce qui, cependant, dans une perspective de communication, est la seule justification possible du recours à la tournure LO + ADJECTIF.

6.4.3. Abondance ou qualité.

L'examen que nous venons de faire de la notion d'enrichissement de la langue après avoir examiné les rôles respectifs du document d'appui, du professeur et de l'élève fait émerger une part des représentations de la langue étrangère, et donc de son apprentissage, qui sous-tendent le cours canonique d'espagnol. De même que l'on dira d'un sol qu'il est riche parce qu'il contient en abondance des éléments nutritifs pour les plantes, de même une langue d'apprenant semble être riche lorsqu'elle satisfait au deux critères de qualité et de quantité. La quantité renverrait à l'étendue des moyens linguistiques d'expression et la qualité à leur caractère spécifique de la langue espagnole. Il faudrait, pour que le critère de la quantité soit recevable, que l'objet langue espagnole fût un objet fini, que l'on pût en circonscrire les contours ou qu'au moins le domaine de ce savoir que l'École entend faire apprendre soit délimité. Or nul n'épuisera jamais les combinaisons possibles de sa propre langue et a fortiori d'une langue étrangère. Chacun ne l'appréhendera jamais que de là où il se trouve et c'est peu dire que ce serait une gageure d'en entreprendre un découpage. Juger de la quantité linguistique dans un environnement scolaire exolingue répondant à des impératifs institutionnels et organisé autour des activités d'apprentissage que l'on a définies conduit à se référer à un objet propre au dit environnement et circonscrit par lui que l'on constituerait par dépôts alluvionnaires successifs à la faveur du cours magistral dialogué et des leçons apprises. D'autre part, pour satisfaire au critère de qualité, il faudra produire une « langue idiomatique », c'est-à-dire utiliser les recours linguistiques qu'elle offre et que n'offre

pas la langue de celui qui apprend. L'auteur de *Prépabac*, pour être compris d'un public scolaire de candidats au baccalauréat, explique qu'il s'agit de « mettre un peu de piment et de vie à ses réponses »[Note267](#). L'objet linguistique à acquérir et qui permet de satisfaire au critère de qualité, est donc défini comme un élément de décor superfétatoire par rapport au message mais valorisant dans la forme sans qu'à aucun moment ne soit envisagé l'effet de sens produit par la tournure dans un contexte donné. Tout se passe comme si, pour être apprise, la langue espagnole devait être transformée. Puisque, pas plus qu'une autre, elle n'est un savoir constitué là où elle vit et se développe, c'est-à-dire dans sa réalité sociale, elle doit le devenir dans la réalité scolaire : nous n'avons plus de doute sur la capacité du cours canonique d'espagnol à agir comme un agent transformateur capable d'opérer cette mutation et il est efficacement secondé par une évaluation calée sur la maîtrise de savoirs scolaires constitués, de savoir-faire établis scolairement. Ces savoirs et savoir-faire forment un bagage identifié par l'École comme l'attirail scolaire nécessaire pour la certification.

7. Cours canonique / évaluation / représentations

7.1. Quelle norme ?

Le recours récurrent à la notion de « tournure idiomatique » que l'on trouve associée à celle de « langue authentique » dans le cadre du cours magistral dialogué d'espagnol nous conduit à interroger plus avant les représentations dont elles sont les indices. Le terme de représentation est ici utilisé comme synonyme d'image ou de conception et renvoie au cadre de référence que l'on voit se dessiner à travers les options que prend le protagoniste principal du cours canonique, c'est-à-dire le professeur et les gestes qu'il fait produire par les élèves. Toute représentation dans ce domaine étant de nature à structurer le processus d'apprentissage, il nous paraît important de tenter de les cerner.

Le souci d'émailler la langue produite de tournures idiomatiques réfère à une représentation de la langue très particulière. Si on reprend la définition minimale de la langue comme un système de signes propre à une communauté humaine, on en souligne d'emblée le caractère totalisant, le fait qu'il doit couvrir l'intégralité du monde. Dès lors, comment comprendre que l'on puisse isoler dans le maillage qu'il constitue, des zones qui en seraient particulièrement représentatives, si, par définition, elles sont toutes solidaires et procèdent d'une même logique systémique ? Cette opération de division hiérarchique opérée dans le tissu de la langue étrangère ne peut donc se faire que dans une logique contrastive. Toute tournure est idiomatique dans la mesure où elle est insérée dans le système mais dans la didactique française de l'espagnol, une tournure est idiomatique donc digne d'intérêt quand elle n'a pas son exact équivalent dans le système du français. Par exemple, nous faisons l'hypothèse que c'est parce que le système de la langue française utilise la forme lexicalisée « être en train de » pour dire l'action dans son procès que la didactique française traditionnelle de l'espagnol a inscrit au nombre des « tournures idiomatiques » la structure « estar + gérondif » et ses variantes[Note268](#), on imagine que la didactique anglaise de l'espagnol banalise cet apprentissage. L'insistance avec laquelle les derniers documents d'accompagnement (décembre 2003) des Instructions Officielles de seconde rappellent que

« ...l'enseignant veillera tout particulièrement au réemploi fréquent des tournures idiomatiques... »[Note269](#).

confirme cette tendance lourde de la didactique de l'espagnol dont la logique installe un système de représentations sur la langue maternelle, sur la langue à apprendre et sur leurs différences essentiellement fondé sur l'écart. L'objet à apprendre, valorisé parce qu'exotique, contribue à construire cette représentation selon laquelle apprendre l'espagnol c'est aborder un continent inconnu, ce que dément l'histoire des deux langues. En deçà des tournures idiomatiques, les mots eux-mêmes doivent être authentiques donc différents. L. Dabène stigmatise les dérives auxquelles a abouti cette approche :

« Si l'on considère les stratégies pédagogiques auxquelles ont eu recours les enseignants et les didacticiens de ces langues [Les langues romanes], c'est généralement dans un sens négatif que la proximité a été invoquée, l'accent étant mis essentiellement sur les différences et encore plus sur les ressemblances fallacieuses, sources éventuelles de confusion. La hantise des "faux amis", avec son côté moralisateur (attention aux mots trop polis pour être honnêtes !) est à tel point intériorisée par les apprenants que ceux-ci en arrivent à se méfier des ressemblances les plus évidentes allant, dans le cas de certains jusqu'à refuser le décodage facile d'un terme espagnol comme televisión jugé trop dangereux car trop semblable ! » Note270.

L'emploi intensif de « tournures idiomatiques », d'une « langue authentique » est donc préconisé avec insistance mais puisqu'on est dans une logique de commentaire, on est en droit de se demander ce qui pourrait bien inciter l'élève à réemployer les dites tournures ou les mots exotiques, leur valeur sémantique ne pouvant lui être indispensable pour appréhender et commenter le document puisque on se trouve dans une configuration classique : commentateur faisant appel à ses savoirs et savoir-faire acquis pour produire du commentaire, donc savoirs et savoir-faire configurés en langue première. Le seul facteur susceptible de le conduire à utiliser la tournure idiomatique ou le mot exotique, outre la tactique du professeur dont on a vu qu'elle pouvait être déterminante, c'est qu'il ait intériorisé cette nécessité comme faisant partie de son métier d'élève. Il est probable que c'est la conjugaison de l'un et l'autre facteurs qui aboutit à faire produire à l'élève dans Lycée 2' la fameuse tournure IR + GERONDIF « va haciendo una demostración » dont nous avons vu l'exploitation dans le cours qui précédait. Il s'agit maintenant de la leçon lors du cours suivant et l'élève interrogé est en train de reproduire certaines phrases qui ont été prononcées au cours de la séance antérieure. Le questionnement, le souvenir de la situation évoquée le rassurent suffisamment pour qu'il ose, mais à voix basse, réutiliser la tournure :

E	Elisabeth Burgos $\text{r}\text{h}\text{e}\text{u}\text{r}$ Elisabeth Burgos es una socióloga $\text{r}\text{h}\text{e}\text{u}\text{r}$	1.
P	Norteamericana	2.
E	Norteamericana.	3.
P	Sí ↑ Y entonces aquí realizó una ↑	4.
E	$\text{r}\text{h}\text{e}\text{u}\text{r}$ aquí realizó una entrevista de +++ Rigoberta Menchú	5.
P	Sí, en la ↑↑ cual Rigoberta Menchú ↑↑	6.
E	En la cual Rigoberta Menchú $\text{r}\text{h}\text{e}\text{u}\text{r}$...va haciendo una demostración. (<i>à voix basse</i>)	7.
P	No te he oído, no se te oye. Va haciendo una ↑	8.
E	Una demostración.	9.
P	$\text{r}\text{h}\text{e}\text{u}\text{r}$ Ouir sí, va haciendo una demostración de qué ↑, de lo que ↑	10.

Il faut la volonté du professeur, le souvenir (certainement avivé par un travail personnel de leçon) du texte et du commentaire qu'on en a fait pour que réapparaisse la tournure mais rien ici ne permet d'affirmer que l'effet de sens produit soit intériorisé par l'élève. La mémoire épisodique sollicitée a rempli son office mais la tournure ne fait pas système. La fonction de la langue produite est d'abord de montrer que l'on a appris, comme celle de la langue préconisée pour l'épreuve du baccalauréat avait pour fonction de montrer qu'on avait des arrières. Voilà donc que la fonction a d'énormes retombées sur la forme de la langue et la fonction est inscrite dans l'espace que ménage le cours magistral dialogué. J.-C. Beacco Note271, montre l'existence de cultures de communication de classe cadrées par des routines et des habitudes scolaires, fondées sur des représentations communes aux élèves et aux enseignants, des rôles de chacun, des objectifs de l'apprentissage notamment en terme de compétences linguistiques ciblées. Le cours canonique d'espagnol nous semble être de ce point de vue un paragon. Si nous avons consacré une réflexion particulière au traitement dont jouit la tournure idiomatique, la représentation de la langue à apprendre qu'elle fait apparaître, à la fois éloignée et hiératique, se trouve confortée par le culte voué à l'exactitude formelle des énoncés produits quels qu'ils soient et en toutes circonstances.

7.2. Exactitude formelle.

Les inspecteurs se montrent très attentifs à cet aspect de la production linguistique en classe souvent pour déplorer un certain laxisme en la matière. Dans le rapport 11, l'inspecteur demande au professeur

« de veiller à la correction et à l'authenticité de la langue espagnole pratiquée. »

On notera que la conjonction « et » réunit deux notions (correction et authenticité) qui ne semblent pas a priori relever du même domaine. Si la correction dit la conformité à une norme linguistique établie, l'authenticité se réfère à une pratique de la langue en milieu naturel. La norme linguistique est donc donnée comme un savoir de référence commun à tous qui indiscrimine les situations de production et de réception, qui assimile la langue écrite et la langue orale. De même l'authenticité serait la capacité à « parler vrai l'espagnol » dans une situation scolaire et considérant que ce parler vrai est lui-même un système cohérent de référence qui peut être appréhendé en dehors des situations d'interaction réelle. Ce rapprochement des notions de « *correction* » et d'« *authenticité* » pour dire une norme qui n'est nulle part définie fait apparaître clairement son caractère intrinsèquement scolaire, c'est-à-dire qu'elle ne peut exister que dans et pour la classe. Les citations qui suivent vont nous permettre de cerner cette norme. Le passage cité plus haut :

« Le professeur doit intervenir chaque fois que l'expression est non seulement fautive, mais pauvre, maladroite ... »

se poursuit ainsi :

«... en fournissant le mot juste, la formulation précise pour exprimer ce qui n'était qu'à l'état d'intuition chez l'élève, ou qui ne fait pas partie de son vocabulaire. »[Note272.](#)

L'expression que l'on cherche doit être formellement optimale du point de vue du professeur dont le comportement verbal souhaité tendrait à accréditer l'idée qu'il n'y a, pour exprimer ce que l'élève veut dire, dans la circonstance où il se trouve, qu'une formulation possible, que tout accommodement avec les limites linguistiques du locuteur apprenant serait une faute. Un passage du rapport 7 atteste cette interprétation :

« Les élèves de M..... ne se contentent pas “d'à peu près” et la langue qu'ils parlent est corrigée et enrichie opportunément et intelligemment ».

7.3. L'oral se juge à l'aune des normes de l'écrit.

Qu'est-ce qui caractériserait alors une production linguistique qui se contenterait « d'à peu près » ? Il nous semble que l'on peut déduire la réponse des injonctions qui apparaissent dans les documents d'accompagnement du cycle central du collège à propos de la nécessaire « complétude des phrases ». Après avoir montré en quoi pouvait consister la production de l'élève sur le document d'appui « La primera clase de la maestra » que nous avons transcrit en 41, le rédacteur précise que :

« Ce travail ne peut être fructueux, c'est-à-dire laisser des traces, que si le professeur entraîne à la reprise de la phrase en entier, même et surtout lorsque les interventions sont fragmentaires : si le professeur demande : ¿Por qué no habla la maestra al principio ?[Pourquoi la maîtresse ne parle-t-elle pas au début ?] et que la réponse est : “ porque es la primera clase” [parce que c'est le premier cours], il importe de tout faire reprendre : la maestra no habla / no puede hablar al principio porque da, es su primera clase [la maîtresse ne parle pas / ne peut pas parler au début parce qu'elle fait son premier cours, parce que c'est son premier cours.]. »[Note273.](#)

L'injonction est en effet très claire, ce qui pourrait être une phrase d'oral parfaitement correcte linguistiquement dans une situation d'interaction orale (« parce que c'est le premier cours ») est disqualifié et remplacé par une formulation qui relève davantage du code écrit que du code oral. C'est que l'obsession de l'exactitude formelle que l'on constate dans notre corpus fait apparaître un paradoxe de taille : c'est par la parole que l'élève doit apprendre à maîtriser la langue mais cette langue doit obéir aux règles de la grammaire de l'écrit. Si le préambule commun aux programmes des langues vivantes des classes de seconde générale et technologique interpelle les professeurs sur ce point :

« Le professeur prend soin de bien distinguer code de l'oral et code de l'écrit pour que l'oral de l'élève ne se réduise pas à un écrit oralisé. »Note274.

on constate que le professeur d'espagnol ne trouvera pas de pistes dans les textes officiels pour aider l'élève à se construire dans la langue étrangère une grammaire de l'oral. Cependant les Instructions spécifiques de l'espagnol qui suivent ce préambule précisent dans la partie des objectifs d'expression orale que :

« L'élève doit pouvoir participer à une conversation sur des sujets de vie quotidienne, communiquer simplement avec un locuteur natif, raconter une expérience personnelle, exprimer son point de vue. »

Ces capacités ainsi définies requièrent en effet de l'apprenant des savoir-faire d'oral innombrables mais ni les Instructions elles-mêmes, ni les documents d'accompagnement ne préconisent des moyens pour y parvenir, suggérant par l'absence que ces savoirs et savoir-faire ne relèvent pas d'un apprentissage spécifique et réflexif, ils seraient en quelque sorte donnés par surcroît à qui remplirait son devoir d'élève d'espagnol consistant essentiellement à produire une langue conforme à la norme écrite.

7.4. Asymétrie des rapports avec la norme.

De ce contrôle formel de l'expression de l'élève adossé au code écrit et exercé par le professeur dans un exercice dont le ressort est la production orale naît une asymétrie remarquable dans notre corpus de cours entre l'oralité de la langue des professeurs dont la maîtrise de l'espagnol est proche de celle de natifs et la facture très écrite de la production orale des élèves. Dans le cours Lycée 1, le professeur pour introduire un nouveau document dit :

«bueno pues entonces vamos a seguir con++ el tema de ahora tema INTERESANTÍSIMO ya veréis con este otro documento que éste ya creo que no lo habéis visto espero que no hay+ que no lo hayáis visto me parece que no un poco ENIGMÁTICO o sea que preparaos +++ tenéis la palabra ahora..primera impresión..qué os parece..Jérôme.qué te parece primera impresión impresión eh nada de análisis impresión »[Bon, ben alors on va continuer avec ... le thème du moment thème très intéressant vous allez voir avec ce nouveau document celui-là je crois que vous ne l'avez pas vu j'espère qu'il n'y a que vous ne l'avez pas vu je crois que non un peu énigmatique alors préparez-vous... vous avez la parole maintenant ... première impression... qu'est-ce que vous en pensez...Jérôme qu'est-ce t'en penses première impression impression hein pas d'histoire d'analyse impression.]

La seule lecture du passage montre combien ce que dit le professeur et la façon dont il le dit, est immergé dans une situation complexe sur laquelle il agit en jouant d'une foule de paramètres. La forme que prend le contenu propositionnel de l'intervention du professeur obéit à une logique de l'action ou plus précisément de l'interaction et s'éloigne fort des canons de l'expression que les élèves sont souvent sommés d'observer. Le professeur use du langage pour mettre sa classe en ordre de marche en vue de l'explication commentaire d'un document et l'objet linguistique est vigoureusement modelé à cette fin. C'est la prosodie qui impose sa loi et qui organise le discours, qui met en scène les contenus. Pour créer l'expectative le professeur use de la fonction phatique du langage « Bueno », « pues », « entonces », « eh », « ya », les quelques apports de sens

sont servis par cette mise en scène sonore et par des procédés stylistiques tels que la répétition (« impresión » répété trois fois), l'irruption de l'impératif (« preparaos »), l'utilisation de deux adjectifs accentués sur l'antépénultième syllabe produisant un effet d'emphase (« interesantísimo » et « enigmático »). La structure syntaxique est complexe et heurtée :

« ...vamos a seguir con el tema de ahora tema interesantísimo ya veréis con este otro documento que éste ya creo que no lo habéis visto espero que no hay- que no lo hayáis visto me parece que no un poco enigmático o sea que preparaos »

Le verbe “seguir” peut permettre d'exprimer en espagnol que l'on continue de faire une action et si cette action n'est pas évoquée par un verbe mais par un substantif, alors on introduit ce dernier au moyen de la préposition « con », « seguir con el tema » pourra donc se traduire par « continuer le thème » ou « continuer à étudier le thème ». La préposition est ici liée au verbe « seguir » dont elle nourrit le contenu sémantique. Or la même préposition apparaît dans la même phrase presque immédiatement mais cette fois elle n'est pas commandée par le verbe : « con este otro documento », elle signifie cette fois « au moyen de ». Cependant on constate, à l'audition, que ce hiatus dans la construction ne contrecarre pas la compréhension, c'est qu'une super structure enveloppant l'agencement linguistique prévaut sur lui et que la succession parfaitement orchestrée : « seguir, tema, interesantísimo, otro documento » [continuer, thème, très intéressant, autre document] est plus signifiante que si chacun des éléments de la chaîne de sens étaient reliés entre eux par des connecteurs qui seraient indispensables à l'écrit. Et que dire de la suite de la phrase où une incise, elle-même augmentée de deux expansions sous forme de deux propositions, retarde la qualification du substantif resté en suspens ? : « un documento...un poco ENIGMÁTICO ». Le professeur maîtrise l'usage de la langue orale, il « parle oral » dans la mesure où son discours est structuré par une logique interne au service d'une efficacité d'action sur l'interlocuteur qu'est la classe.

Quelle que soit la phase du cours, la langue du professeur conserve les mêmes caractéristiques. Au regard de la production oralissime du professeur, celle de son interlocuteur élève dans l'exemple que nous citons ici relève d'une toute autre logique.

P	muy bien	70
Ee	y también	71
P	sí	72
Ee	hay un sentimiento de de	73
P	sí	74
Ee	(une espèce de {000})	75
P	Sí sí sí de de de inestabilidad	76
Ee	de inestabilidad que se destaca de	77
P	bien bien bien. y entonces muy bien la idea de de de carencia y de falta y de inestabilidad entonces qué falta Parece que falta qué Ahora lo puedo poner he qué falta ++ Hombre si quieres seguir, sigue con la idea.	78
Ee	Parece que falta +++ el +++...	79
P	[el	80
Ee	focus	81
P	focus qué quieres decir con el focus	82
Ee	el ++ falta un personaje	83

L'écart est saisissant entre la langue du professeur et la langue employée par les élèves qui a des caractéristiques formelles marquées : Bien que simple, la syntaxe est le plus souvent irréprochable : « Hay un sentimiento de inestabilidad que se destaca de... » [il y a un sentiment d'instabilité qui ressort de]. On avait trouvé précédemment : « Parece que es la pelota de un niño porque tiene muchos colores » [On dirait que c'est le ballon d'un enfant parce qu'il a beaucoup de couleurs]. Syntaxe qui contraste avec celle du professeur qui comme précédemment se caractérise par des ruptures incessantes :

« bien bien bien. y entonces muy bien la idea de de de carencia y de falta y de inestabilidad entonces ¿qué falta ? ¿Parece que falta qué ? » [bien, bien, bien, et alors très bien l'idée de de de carence et de manque et d'instabilité, alors qu'est-ce qu'il manque? On dirait qu'il manque quoi ?]

Et tandis que le professeur fait jouer les ressorts de la juxtaposition, de l'ellipse, des formules langagières ritualisées : « Primera impresión, eh, nada de análisis, impresión... » « vale » « eh » [Première impression, hein, pas question d'analyse, impression...d'accord...hein] les élèves utilisent de nombreux articulateurs de discours : « Parece que, también » et plus loin dans le cours : « mientras que, en efecto, tal vez, porque, lo único que, por eso ». Si le professeur « parle oral », ses élèves « parlent écrit ». Précisons toutefois que le professeur use de la langue orale dans la gestion du cours mais qu'il opère une espèce de dédoublement quand il s'agit de secourir un élève en difficulté ou de relancer une prise de parole comme nous l'avons vu plus haut lorsque nous avons examiné le rôle du professeur. Dans ce cas il se conforme aux impératifs formels qu'il entend imposer à ses élèves. L'asymétrie que nous avons signalée n'est donc pas régulière. Dans le cas que nous avons observé, le professeur adapte son propos à l'exigence du moment : si son intervention est fonctionnelle du point de vue de la marche de la classe, la langue qu'il pratique a toutes les caractéristiques de l'oral mais si elle a pour but d'offrir un modèle immédiat à l'élève, alors elle se plie aux règles de l'orthodoxie écrite. L'asymétrie est à géométrie variable mais on remarquera que la variabilité est l'apanage du professeur. Lorsque l'élève, en insécurité linguistique en langue étrangère, tente une production, il se conforme aux normes de l'écrit mais il est encouragé, soutenu, outillé par le professeur dans une langue qui a les caractéristiques de la langue orale et nous avons vu que ce tutorat peut être très étroit.

7.4.1. La norme des professeurs en insécurité linguistique.

Si les scripts des professeurs experts dont nous disposons et qui font preuve d'une aisance remarquable dans la langue qu'ils enseignent font apparaître clairement cette dichotomie, il n'est peut-être pas inutile de s'interroger sur les conséquences d'une insécurité linguistique qui serait aussi le fait du professeur.

Notre expérience de formateur nous a conduit dans de nombreuses classes de jeunes professeurs qui ne maîtrisaient pas l'espagnol au point de gérer efficacement le comportement du groupe classe avec cet outil tout en menant le cours magistral dialogué. Nous avons dit la complexité du rôle du professeur dans cet exercice qui consiste, par un traitement approprié du document d'appui, à faire naître chez l'élève l'envie de parler et de le faire avec les outils linguistiques qu'offre le document. Nous avons vu à quel degré d'habileté arrive le professeur expert dont la langue oscille du code de l'oral au code de l'écrit selon qu'il est occupé à gérer le groupe, le tour de parole, les comportements individuels parasitaires, la production linguistique. On pourrait oser une métaphore tirée de la construction, ce qui convient assez à la situation puisque qu'on s'inscrit dans une vision cumulative de l'apprentissage : le professeur fournit la pierre et le ciment. Si l'élève apporte son concours à la disposition des pierres, le professeur assure l'assemblage grâce à un matériau plus souple, plus plastique, plus adaptable : le code oral. Comment peut s'acquitter de sa tâche un professeur qui n'a pas ce savoir-faire langagier en langue espagnole –voire en langue française–? Il ne lui reste qu'à se trouver des stratégies de contournement. Celle qui semble la plus fréquente est l'anticipation. Elle est en quelque sorte instituée par les documents d'accompagnement qui comme nous l'avons vu proposent des sortes de « scripts prévisionnels » des cours. La préparation de cours revient donc à anticiper ce qu'il va falloir dire aux élèves et ce que ces derniers vont certainement répondre. Il va sans dire alors que plus le professeur est en insécurité linguistique, plus la préparation sera détaillée. Si nous avons vu maintes préparations de ce type chez des professeurs stagiaires, nous prendrons, pour en appréhender les caractéristiques générales et donc les incidences sur la langue du cours, les propositions qui sont faites par les guides pédagogiques qui accompagnent les manuels. Ces ouvrages se situent au carrefour entre l'injonction institutionnelle et la demande des professeurs. L'objectif de leurs auteurs est de satisfaire, chez le maître qui s'est rendu acquéreur, un besoin de compréhension des outils pédagogiques présentés dans le manuel de référence et un désir d'efficacité dans leur utilisation. Et comme de surcroît il est de tradition en espagnol que les manuels soient supervisés par des inspecteurs de l'Education nationale, l'utilisateur du livre du maître est enclin à penser que

les préconisations qui y figurent ne sont que la traduction pratique des Instructions Officielles.

Nous prenons pour illustrer notre propos une page du guide pédagogique [Note275](#), qui accompagne le manuel *Nuevos Rumbos, classe de Seconde* [Note276](#), paru en 2003. Il s'agit d'aider le professeur à construire un cours à partir d'un extrait du roman *El amante bilingüe* de J. Marsé.

Ce passage est le dialogue qui s'établit entre un homme mûr et une jeune enfant aveugle qui est en train de perdre le souvenir des couleurs et des visages et qui dit son angoisse. Son interlocuteur tente de dédramatiser la situation en feignant la désinvolture.

- Bueno, ¡qué más da ! – dijo Faneca queriendo animarla – figúrate una paloma de color rosa. ¡Qué bonita!

- Estoy empezando a olvidar las caras de las personas – dijo Carmen. Eso es lo más terrible. Apenas me acuerdo de la cara de mi abuela. Pasan los años y las facciones de la gente que he conocido se borran de mi memoria.

- Pues tanto mejor, criatura ; anda por ahí mucho feo.

- Bah, qu'est-ce que ça peut faire? – dit Faneca – Tu n'as qu'à imaginer un pigeon rose. ¡Qu'est-ce que c'est beau !

- Je commence à oublier le visage des gens –dit Carmen. Ça c'est ce qu'il y a de plus terrible. C'est à peine si je me souviens du visage de ma grand-mère. Les années passent et les traits des gens que j'ai connus s'effacent de ma mémoire.

- Ben, tant mieux, ma petite, y a tellement de gens laids.

Pour le passage que nous avons transcrit, les suggestions que les auteurs du guide pédagogique adressent au professeur s'organisent selon un schéma binaire comme dans le reste de l'ouvrage : ce que le professeur peut faire et ce qu'il est important que les élèves produisent. Nous copions ici le passage qui intéresse la partie que nous venons de reproduire [Note277](#) :

Si no surge ninguna expresión espontánea, el profesor preguntará, por ejemplo, a sus alumnos si han notado **optimismo** en lo que dice Faneca, y si saben decir cómo este hombre **anima** a la niña ciega.

Lo importante:

Para **animar** a la niña, Faneca le dice que si se figura **una paloma rosa**, “Pues tanto mejor”, está muy bien, porque es una paloma muy bonita.

Faneca dice “¡qué más da!” porque quiere **restar importancia** a lo que le pasa a Carmen.

[ce sont les rédacteurs qui soulignent]

Le professeur qui prépare son cours et qui n'est pas sûr de pouvoir disposer des ressources linguistiques et plus généralement langagières nécessaires pour tutorer la production de ses élèves, va se réfugier dans une anticipation millimétrée qui consistera à rédiger toutes les questions susceptibles d'entraîner les réponses mises en exergue dans la rubrique « lo importante » [ce qui est important] et à prévoir toutes les variantes des réponses de ses élèves afin de ne pas être pris au dépourvu. Ce questionnement ne peut, dès lors, dans sa facture, qu'être conforme aux règles de l'écrit et le professeur malhabile dans l'exercice complexe du cours canonique ne s'aventurera pas hors du sentier qu'il s'est frayé avec les conseils éclairés du guide pédagogique qui ne rechigne pas à formuler lui-même les questions pour aider le professeur dans la phase terminale du commentaire :

Si aucune expression spontanée ne survient, le professeur demandera, par exemple, à ses élèves s'ils ont remarqué de l'optimisme dans ce que dit Faneca, et s'ils savent dire comment cet homme reconforte la jeune fille aveugle.

Ce qui est important:

Pour reconforter l'enfant, Faneca lui dit que si elle se représente un pigeon rose, « ben tant mieux », c'est très bien, parce que c'est un pigeon très joli.

Faneca dit « Qu'est-ce que cela peut faire ? » parce qu'il veut minimiser ce qui arrive à Carmen.

- ¿Qué pensáis de la actitud de Faneca con la niña?	- Que pensez-vous de l'attitude que Faneca a avec l'enfant?
- ¿Os parece eficaz la actitud de Faneca?	- Est-ce que l'attitude de Faneca vous paraît efficace ?
- ¿Es posible otro comportamiento?	- Est-ce qu'un autre comportement est possible ?

Le caractère élaboré, très construit des questions citées et le caractère impérieux du passage par « ce qui est important » bornent l'exercice du maître qui doit produire et faire produire une langue conforme à la norme écrite.

On remarque donc que lorsque le professeur n'a pas une aisance proche du locuteur natif, la langue utilisée pour assurer l'organisation va avoir tendance à prendre les mêmes caractéristiques formelles que celle que l'on fait apprendre. En d'autres termes, l'insécurité linguistique des apprenants et même celle du professeur conduisent paradoxalement, dans le cadre du cours magistral dialogué, à l'observance par l'un et par les autres de la norme écrite. Où l'on voit, d'autre part, que la communication qui doit caractériser l'exercice va se trouver corsetée par toutes ces contraintes mais nous y reviendrons plus bas.

7.5. A quel cadre de référence renvoient les normes en vigueur dans le cours canonique d'espagnol ?

Nous avons montré que la langue érigée en modèle d'apprentissage se caractérisait d'abord par sa conformité à la norme grammaticale de l'écrit. Toute faiblesse en ce domaine est rédhibitoire. Dans un rapport d'inspection extrêmement critique, le rédacteur laisse tomber ce jugement sans appel, qu'il reprendra d'ailleurs dans sa conclusion :

« ...trop souvent, le professeur a laissé passer de grosses fautes sans réagir ». Note278.

Nous avons montré que le modèle présenté aux élèves cultivait l'écart et que la « richesse de l'expression » était une fin en soi indépendamment même des effets produits : si l'élève ne perçoit pas ce qu'exprime l'expression « voy aprendiendo » que n'exprime pas l'expression « estoy aprendiendo », l'usage qu'il fera de l'une ou de l'autre répondra davantage à un besoin social de reconnaissance de son apprentissage formel qu'à une volonté d'utiliser les ressources du langage pour faire saisir à l'autre un point de vue. Nous nous référons ici aux travaux qui trouvent leur origine dans la notion de variable sociolinguistique de W. Labov Note279. mais nous y reviendrons. Les habits des professeurs d'espagnol que révèle l'observation du cours magistral dialogué font apparaître les représentations que les tenants de cette institution ont de la langue qu'ils enseignent, du statut social que cette pratique leur confère mais elles font apparaître aussi les représentations qu'ils distillent chez ceux qui apprennent et veulent réussir scolairement. Nous relient en effet maîtres et élèves car nous faisons l'hypothèse que le cours magistral dialogué d'espagnol opère comme un vecteur de transmission de représentations conditionnant de la sorte de manière décisive l'apprentissage. Le rapport à l'hypercorrection nous semble un bon indicateur de la représentation de la langue à enseigner et de la langue à apprendre.

7.5.1. Hypercorrection.

Nous empruntons au champ de la sociolinguistique la notion d'hypercorrection qu'il nous revient de redéfinir pour l'appliquer à notre sujet. L.-J. Calvet explique :

« Croire qu'il y a une façon prestigieuse de parler sa langue implique, si l'on ne pense pas posséder cette façon de parler, qu'on tente de l'acquérir. »

et il précise au paragraphe suivant :

« Or ce mouvement tendancier vers la norme peut engendrer une restitution exagérée des formes prestigieuses : l'hypercorrection. »[Note280](#).

Il nous semble que, transportée dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol en milieu scolaire dans les conditions du cours magistral dialogué, la problématique de l'hypercorrection peut permettre d'éclairer certains aspects. Telle qu'elle est définie par L.-J. Calvet, l'hypercorrection est moins un phénomène linguistique qu'une stratégie sociale inscrite dans un réseau d'enjeux de pouvoirs, l'accès à une certaine légitimité sociale exigeant de l'impétrant qu'il s'ajuste à la norme, lui faisant courir le risque « d'en faire trop ». Pierre Bourdieu présente l'hypercorrection de la façon suivante :

« L'hypercorrection petite bourgeoise qui trouve ses modèles et ses instruments de correction auprès des arbitres les plus consacrés de l'usage légitime, académiciens, grammairiens, professeurs, se définit dans la relation subjective et objective à la "vulgarité" populaire et à la "distinction" bourgeoise ».[Note281](#).

Nous avons, au début de ce travail, évoqué l'histoire singulière de l'enseignement de l'espagnol en France qui pour des raisons à la fois sociales, économiques et politiques se réclame davantage de la tradition des belles lettres que des savoirs pratiques considérés comme indignes de l'enseignement scolaire : les citations des Instructions Officielles, des documents d'accompagnement, des rapports d'inspection que nous avons produites en font foi. Cette constante prétention à faire en espagnol ce que l'on fait dans les enseignements français de commentaire littéraire, (voire de documents d'histoire, de géographie ou d'art) ne peut être sans conséquences au moment de déterminer ce qui est constitutif du savoir linguistique que l'école doit faire apprendre par ce biais. Exiger des professeurs, comme le fait le cours magistral dialogué, d'ériger en modèle les objets linguistiques dont sont porteurs les productions à ce point socialement situées, c'est le conduire à intégrer un groupe qui partage les mêmes normes quant à la langue. La tendance à l'hypercorrection est inscrite dans la logique même du choix et de l'exploitation du document d'appui que nous avons abondamment commentés plus haut. Si un certain sociocentrisme préside à ces choix, la pratique assidue du cours canonique d'espagnol et les liens qu'il tisse ainsi avec des pratiques scolaires reconnues sont de nature à l'entretenir, à le pérenniser. Le choix de l'hypercorrection linguistique se combine avec le caractère « noble » de l'activité scolaire d'analyse et commentaire.

Dans les exemples de leçon que nous avons cités, ce sont les faits de langue et pas leur usage qui sont l'objet de l'attention. Le plus souvent, il est demandé aux élèves de les restaurer dans leur contexte d'origine. Au mieux le travail consistera à prolonger un texte, à adopter le point de vue d'un des personnages ; jamais, dans les documents d'accompagnement du cycle central du collège ou de seconde, il n'est proposé à l'élève de déplacer d'une façon réfléchie et systématique un savoir-faire linguistique découvert et exploité en classe dans un acte langagier dont il serait le sujet. Le savoir à acquérir est maintenu à distance, la langue du document et / ou celle qu'aura sélectionnée le maître sont érigées en modèle. Dès lors, pour satisfaire aux exigences scolaires, il conviendra de s'entraîner à reproduire des formes présélectionnées pour leur « représentativité » au regard du sociocentrisme dont nous avons parlé, voire de l'ethnocentrisme des professeurs d'espagnol. Ce faisant, le travail de mémorisation de formes reçues installe une représentation diamétralement opposée à ce qu'a mis à jour la recherche constructiviste en matière d'acquisition.

7.6. Une représentation de la langue qui conditionne l'apprentissage.

Comme nous l'avons vu, le noyau dur de la didactique de l'espagnol ne prend pas en compte les activités cognitives que requièrent ou que pourraient requérir les tâches qu'il fait effectuer par les élèves. Nous avons évoqué pour l'expliquer des raisons liées au contexte historique et institutionnel de l'enseignement de l'espagnol et des raisons plus intrinsèques quoique liées aux précédentes qui tiennent, d'une part à la savante économie du cours canonique, et d'autre part à la finalité même donnée traditionnellement à l'activité scolaire

d'apprentissage de l'espagnol : reproduction de formes sélectionnées et données comme modélisantes. L'ellipse didactique qui en résulte et qui a été signalée par C. Puren, n'est pas technique. Mettre en œuvre le modèle méthodologique du cours magistral dialogué pour faire apprendre l'espagnol revient non seulement à nier les états transitoires de l'activité d'apprentissage mais peut-être à les interdire.

8. Vers la rupture

8.1. Et si l'interlangue n'était pas une vue de l'esprit...

W. Klein écrit :

« Toute langue d'apprenant, aussi élémentaire et insuffisante qu'elle puisse être, constitue un système linguistique en soi, qui peut remplir certaines fonctions de communication. Le degré de réussite dans la communication ne dépend pas seulement de la richesse en formes et en constructions, mais également de l'habileté avec laquelle l'apprenant utilise ces moyens. »[Note282](#).

Ce faisant l'auteur opte clairement pour la théorie de l'« interlangue » élaborée par L. Selinker[Note283](#), à la suite de P. Corder qui voyait dans les stades d'apprentissage de langue étrangère autant de transitions entre un système rudimentaire que l'on se crée, et où la langue maternelle joue un rôle déterminant, et le système de la langue cible. L'immense majorité des chercheurs dans le domaine de l'acquisition de langue étrangère s'accordent désormais sur ce point : l'apprenant développe un système évolutif qui lui est propre. Et L. Selinker, en établissant que la forme de cette « interlangue » dépend des types de transfert et des stratégies d'acquisition que l'apprenant met en œuvre, donne comme allant de soi la part active de l'apprenant dans le processus, ce qui revient à accorder aux facteurs d'ordre psycholinguistiques et sociolinguistiques une très grande importance. S'il confère à l'« interlangue » les propriétés essentielles à tout système linguistique : systématisme, variabilité, autonomie, B. Py module considérablement en précisant :

« Ces propriétés n'existent toutefois que de manière atténuée. La systématisme est éclatée en microsystèmes, la variabilité ressemble beaucoup à de l'instabilité, l'autonomie est soumise à des pressions efficaces de la part des normes natives »[Note284](#).

On mesure à la lecture de ce descriptif l'insécurité du sujet apprenant qui peine à construire une cohérence entre les microsystèmes qu'il a établis, qui court le risque de perdre ses repères chaque fois qu'il veut jouer de la variabilité, qui doit combattre ou plutôt composer avec la forte prégnance de son système linguistique de référence. Lorsqu'il définit l'« interlangue », Vogel confirme l'imbrication de tous les paramètres évoqués et la forte implication du sujet apprenant mais il ajoute un élément que nous soulignons :

« Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue cible. Son impact, son stade de développement, ses aspects idiosyncrasiques dépendent notamment de variables individuelles, sociales, **en rapport avec la situation d'apprentissage ainsi que, le cas échéant, de variables didactiques (méthodologiques)**. »[Note285](#).

Si nous mettons en exergue la dernière partie de la citation de K. Vogel c'est qu'elle nous invite à examiner si les conditions requises pour que naisse et évolue l'« interlangue » sont réunies dans le cours canonique d'espagnol. Or beaucoup de ses caractéristiques que nous avons mises à jour plus haut semblent en totale contradiction avec cette logique d'apprentissage évolutif et éminemment individuel sur laquelle repose la thèse de l'« interlangue ».

8.2. Développer l'interlangue dans le cours canonique d'espagnol : mission impossible.

8.2.1. Contradictoire avec la logique du produit.

Nous avons montré combien la pratique traditionnelle d'enseignement de l'espagnol et donc d'apprentissage qu'encadre le cours magistral dialogué tend en permanence à privilégier le produit n'accordant que peu d'intérêt aux processus qui y conduisent. La logique qui sous-tend cela pourrait se caractériser par la formule : « l'intendance suivra ». On rappellera l'incessante chasse au « temps perdu », la recherche fiévreuse de déclencheurs de parole d'une efficacité quasi magique, la livraison à l'élève de produits linguistiques prédigérés, etc. Ce lock-out exercé à l'encontre des activités cognitives ne tire pas à conséquences si la production ainsi organisée construit des savoirs et des savoir-faire en langue - culture mais si l'on retient la thèse de l'« interlangue » aujourd'hui communément admise par l'immense majorité de la communauté scientifique, cette absence de prise en compte des activités cognitives est tout bonnement dramatique dans la mesure où cela revient à se désintéresser de ce qui conditionne de façon décisive l'évolution de l'« interlangue ».

8.2.2. Contradictoire avec la logique du modèle.

Le cours magistral dialogué sur la base du document d'appui installe une représentation de l'apprentissage qui consisterait en l'appropriation d'un savoir constitué à partir d'objets qui en seraient prélevés. On fait ainsi porter l'attention de l'apprenant sur un objet perçu en totale extériorité, appartenant à un espace quasiment hors de portée que l'on parvient tout juste à percevoir par bribes quand la logique de l'« interlangue » renvoie à la capacité du sujet apprenant de se construire un savoir-faire où se mêlent dimensions psycholinguistique, sociolinguistique et affective. Le développement de cette « langue intérimaire » comme elle a été quelquefois désignée n'est possible que si le sujet apprenant est en perpétuelle recherche d'équilibre, à partir du système dont il est porteur, configuré par sa langue maternelle, au contact du système de la langue cible, que si ce qu'il perçoit de cette dernière au moment M de l'apprentissage déclenche la nécessité d'une rééquilibration et approche de la sorte son « interlangue » de la langue cible. C'est cette interactivité que souligne avec force V. Castellotti :

« Si la langue première (...) constitue un point d'appui, c'est à partir des données disponibles de la langue à apprendre que s'élaborent les hypothèses successives qui, testées dans la confrontation avec les productions de cette langue, permettent à l'apprenant d'avancer dans l'apprentissage.

L'interlangue apparaît donc comme un processus éminemment interactif, au sein duquel les deux langues concernées entretiennent des relations d'imbrications et d'interdépendance qui concourent à la construction de nouvelles compétences, testées puis affirmées par l'apprenant grâce au contexte qui peut s'avérer plus ou moins facilitateur pour l'acquisition. »[Note286](#).

C'est peu dire que le contexte qu'offre le cours canonique d'espagnol n'est pas facilitateur de cette interactivité pour les raisons que nous avons dites et plus généralement parce qu'il est encore fortement imprégné de la théorie de l'analyse contrastive qui dans les années quarante et cinquante représenta une avancée considérable dans la mesure où elle prenait en compte de façon organisée les relations entre la langue maternelle et la langue étrangère à apprendre.

8.2.3. Une référence théorique incompatible.

L'analyse comparée des structures de l'une et de l'autre langue devaient amener à faire acquérir aisément celles qui étaient semblables et à faire porter l'effort d'apprentissage sur celles de la langue à acquérir qui n'avaient pas d'équivalent dans la langue maternelle. Si on perçoit très clairement combien cette approche

contrastive a pu apporter à l'analyse linguistique des deux systèmes en présence, on ne voit pas quelles aides elle pouvait apporter en matière d'apprentissage de l'usage des systèmes, toutes structures confondues. Analysant les raisons de l'échec de l'hypothèse contrastive, W. Klein écrit :

« Une raison majeure de cet échec relatif est que les similarités et différences entre deux systèmes linguistiques et le traitement des moyens linguistiques dans la production et la compréhension réelles sont deux choses très différentes. La linguistique contrastive s'occupait des premières, tandis que l'acquisition est concernée par le second. Ce n'est pas l'existence d'une structure telle que les linguistes l'ont décrite qui importe, mais la façon dont l'apprenant l'appréhende dans la compréhension et la production. »[Note287](#).

Or force est de constater à ce stade de notre analyse que les préoccupations que nous avons mises à jour dans les textes informant les pratiques des enseignants d'espagnol et qui se réfèrent constamment au nécessaire « enrichissement de la langue », à l'exigence d'une « langue authentique », à la découverte et au réemploi de « tournures idiomatiques », restent adossées à la théorie de l'hypothèse contrastive refusant par là même la perspective dynamique du lecte d'apprenant. La partie consacrée à l'espagnol des dernières Instructions Officielles qui réforment les programmes de seconde et qui sont entrées en vigueur en septembre 2003 confirment cet ancrage en incitant le professeur à maintenir l'élève dans une perspective de différenciation linguistique au détriment de tentatives personnelles d'agir sur son système intermédiaire pour le faire approcher progressivement de la langue cible :

« A tout instant, le professeur s'efforcera de corriger les **interférences** inévitables entre le français et l'espagnol (génératrices de gallicismes et d'hispanismes) susceptibles de se manifester lors de la pratique orale de la langue, en ayant recours à une langue authentique et en faisant prendre conscience aux élèves, au moyen d'exemples empruntés à la langue usuelle, qu'une langue n'est jamais la traduction d'une autre langue et que l'expression en langue étrangère ne peut en aucun cas se satisfaire d'une traduction par calque. »[Note288](#).
[C'est nous qui soulignons]

La notion même d'interférence que nous avons soulignée et qui est emblématique de l'approche contrastive, suggère que la langue maternelle peut constituer un obstacle à l'apprentissage de la langue seconde. On comprend dès lors que le français ait été déclaré « persona non grata » dans les cours d'espagnol, quelle que soit la fonction qui lui était dévolue, ce qui constitue d'ailleurs un thème récurrent dans les rapports d'inspection de notre corpus :

« Ce professeur veille, avec un sourire engageant et bienveillant à la fois, à la correction de la langue pratiquée (espagnole bien sûr) avec intelligence. »[Note289](#).

« Trop souvent aussi, les élèves sont interpellés en français. Pendant l'entretien, M.... expliquera qu'elle a recouru au français pour mieux cadrer les élèves un jour d'inspection, mais l'objet linguistique du cours porte sur la langue espagnole, quoi qu'il en soit. »[Note290](#).

Nous voilà bien loin de la fonction heuristique que V. Castellotti attribue aux relations entre la langue maternelle et la langue cible « par le biais des transferts d'un processus à l'autre et d'un système à l'autre »[Note291](#). Si, chez cette auteure, la langue maternelle reçoit un statut de pôle de référence dans le processus d'acquisition d'une autre langue, les Instructions Officielles, toutes langues confondues, prorogent l'exil du français du cours de langue, ignorant pudiquement une réalité quotidienne. Tout au plus, elle pourra être utilisée comme repoussoir (approche contrastive) ou pour ouvrir l'accès au sens en langue étrangère, par la traduction mais ponctuellement et « rapidement ».

Certes la relation que V. Castellotti établit entre la langue maternelle et la langue cible ne signifie pas qu'il faille apprendre celle-ci en parlant celle-là, c'est pourtant à cette caricature que semble se résumer

l'alternative au « tout en langue étrangère ». Le débat périodiquement relancé, dans le rapport entre praticiens et autorités académiques, sur la légitimité de l'usage du français dans le cours de langue et singulièrement dans le cours d'espagnol se limite à un phénomène de surface et, ce faisant, occulte une question cruciale. Si l'argument selon lequel, un cours de langue étrangère a pour objectif de faire apprendre la langue étrangère ne peut suffire à justifier qu'il se déroule intégralement (ou même partiellement) en langue étrangère, le caractère monolithique du cours magistral dialogué d'espagnol conduit inévitablement à poser le problème en termes simplistes : le cours doit-il se dérouler en français ou en espagnol ? A aborder la question par ce biais, on fait l'économie d'une confrontation des deux thèses en présence : l'hypothèse contrastive d'une part et les théories des lectures d'apprenants d'autre part. Si le débat est tranché depuis des lustres dans la communauté scientifique et chez les praticiens du français langue étrangère et de l'espagnol langue étrangère, il ne semble pas exister dans l'enseignement - apprentissage scolaire de l'espagnol [Note292](#). Il convient donc de réinterroger le rapport qui s'établit chez un sujet lambda entre la langue première (qui ne saurait dans le système scolaire se réduire au seul français) et la langue cible, pour mesurer les effets que peut produire sur ce rapport le dispositif d'apprentissage que constitue le cours canonique d'espagnol.

8.2.4. La preuve par Vygotski. [Note293](#).

Si la langue étrangère est étrangère, elle ne l'est que pour celui qui la nomme de cette façon, elle n'est donc étrangère que par rapport à celle qu'il parle :

« La position d'étrangeté de la langue n'est ainsi **que du point de vue du sujet** et du groupe auquel il appartient et qui s'identifie comme tel par le fait de partager un idiome commun dénommé justement **langue maternelle**. » [Note294](#). [Souligné par l'auteur]

La seule diversité des langues maternelles présentes dans la salle de classe fait déjà apparaître que ce que l'auteur appelle « la dépendance fondatrice » de la langue cible à la langue maternelle, est du domaine de l'individuel. Mais il n'est pas nécessaire que la langue maternelle de l'individu soit différente de celle de son voisin pour que cette dépendance soit elle-même différente car ce qu'engage l'individu dans son rapport à la langue étrangère, c'est bien les significations qu'il s'est construites intimement dans sa langue maternelle. Les significations, les concepts sont déjà formés dans la langue maternelle quand le sujet entre en contact avec la langue étrangère :

« Comme on sait, l'assimilation d'une langue étrangère à l'école suppose un système déjà formé de significations dans la langue maternelle. En l'occurrence, l'enfant n'a pas à développer à nouveau une sémantique du langage, à former à nouveau des significations de mots, à assimiler de nouveaux concepts d'objets. Il doit assimiler des mots nouveaux qui correspondent point par point au système déjà acquis de concepts. De ce fait un rapport tout à fait **nouveau**, distinct de celui de la langue maternelle, s'établit entre le mot et l'objet. Le mot étranger que l'enfant assimile a avec l'objet un rapport non pas direct mais médiatisé par les mots de la langue maternelle. » [Note295](#).

Le système de signification construit dans la langue maternelle organise donc la médiation entre les significations en langue étrangère et le monde. C'est la relation au monde à travers sa langue maternelle qui permet d'établir un système de significations en langue étrangère qui ne vient pas se superposer au premier mais qui a besoin du premier pour se constituer. S'appuyant sur le texte de L. S. Vygotski, B. Mallet montre, à la suite de ce constat, combien sont opposés dans leurs visées les processus qui sont à l'œuvre dans la construction des significations selon qu'il s'agit de la langue maternelle ou de la langue étrangère :

« (...) Dans l'activité psychique du sujet, la nécessaire relation entre les signes et les choses s'étaye, pour la langue étrangère, sur la relation déjà existante dans la langue maternelle. Ce qui implique que les formes signifiantes manipulées dans l'apprentissage de la langue étrangère ont d'emblée des caractéristiques (abstraction, systématisme), auxquelles l'usage de

la langue maternelle ne parvient que difficilement et tardivement. »Note296.

Chronologiquement, l'usage de la langue maternelle s'installe sur la base d'une transparence entre le dire et le monde qui est dit, entre l'expérience et l'expression de l'expérience. En revanche, l'apprentissage de langue étrangère exige, dans sa phase initiale un rapport conscient à la langue. L.S. Vygotski présente ainsi ces deux parcours de signes contraires :

« Si le développement de la langue maternelle commence par sa pratique spontanée et aisée et s'achève par la prise de conscience de ses formes verbales et de leur maîtrise, le développement de la langue étrangère commence par la prise de conscience de la langue et sa maîtrise volontaire et s'achève par un discours aisé et spontané. Les deux voies vont en sens opposé. » Note297.

Mais que les mouvements aillent dans deux sens opposés ne signifie nullement qu'ils soient déconnectés l'un de l'autre, bien au contraire. L.S. Vygotski poursuit :

« Mais entre ces voies de sens opposé il existe une interdépendance réciproque. »

La question du lien entre langue maternelle et langue espagnole ne saurait être ramenée au débat oiseux de la légitimité de la présence du français en cours d'espagnol. Son traitement conditionne de façon décisive l'apprentissage de langue étrangère. S'il est acquis que le sujet ne saurait se passer de la médiation de sa langue maternelle pour créer son système de significations en langue étrangère, c'est la question de la prise en compte de cette donnée dans l'enseignement - apprentissage de langue étrangère et des modalités de cette prise en compte qui est posée.

8.2.5. Interlangue et cours canonique, deux logiques irrémédiablement antinomiques.

W. Klein pose que le sujet a très vite à sa disposition une « langue d'apprenant » et qu'il va très progressivement la modifier en direction de la langue cible, il s'agit donc de transformer un système linguistique en un autre mais il met une condition à cette évolution :

« Une telle transformation n'est possible que si l'apprenant est en mesure de percevoir des différences entre la langue cible et sa propre langue d'apprenant. »

Si cette identification des différences, opérée par le sujet lui-même sur sa propre interlangue est la condition de l'apprentissage, la facilitation de cette identification est du ressort de l'enseignement. Or pour s'approprier un système linguistique qui suppose l'imbrication de compétences multiples – elles-mêmes préhensibles que décomposées en micro compétences –, le cours canonique d'espagnol n'a à proposer comme facilitation que le hasard de la rencontre fortuite entre une hypothétique disposition à l'apprentissage d'une micro ou d'une macro compétence non définie d'avance et une non moins hypothétique situation d'apprentissage.

Nous avons fait appel à L. S. Vygotski pour dire la dépendance fondatrice qui lie la langue maternelle et la langue étrangère chez l'apprenant. D'autre part nous avons vu comment, selon V. Castellotti, l'interlangue se développe au point de rencontre entre l'une et l'autre, qu'elle est un processus dynamique fondé sur une démarche de essais – erreurs, d'hypothèses testées dont la validation ou non détermine les hypothèses et les expérimentations suivantes et ainsi de suite. La question se pose alors de savoir si les conditions d'apprentissage, et donc les enseignements qui sont préconisés sont ou non de nature à faciliter ce processus. En distinguant comme nous le faisons le processus qui se développe chez l'apprenant de l'enseignement qu'il reçoit, nous nous référons à la distinction que fait L.S. Vygotski entre apprentissage et développement. N'affirme-t-il pas :

« Le seul bon enseignement est celui qui précède le développement. » [Note298](#).

Ce faisant il attribue à l'apprentissage un rôle déterminant sans toutefois subordonner de façon mécanique le développement à cet apprentissage parce que si celui-ci a une logique externe, celui-là a une logique interne. La collaboration avec l'autre qui caractérise l'apprentissage rend possible le passage d'un stade de développement donné à un stade supérieur. L'intervention d'autrui ne saurait donc être arbitraire ou aléatoire si elle vise le maximum d'efficacité, aussi L. S. Vygotski préconise-t-il dans une démarche d'enseignement de cerner « la zone proximale de développement », cette marge dont dispose l'individu à la fois déterminée par son stade de développement et par sa capacité à l'occuper pour peu qu'autrui lui vienne en aide d'une façon adaptée. Le concept de « zone proximale de développement » permet tout à la fois de situer le pédagogue et de lui donner un rôle essentiel dans l'apprentissage mais il rappelle que tout développement répond d'abord à une logique individuelle. Le concept d'« interlangue », loin de s'opposer ou de se superposer à celui de la zone proximale de développement, vient le prolonger en en offrant un éclairage spécifique à l'enseignement - apprentissage des langues étrangères. Le développement de l'« interlangue » telle que nous l'avons définie, est en fait le développement d'un sujet en tant que locuteur en langue étrangère. On trouve par exemple la preuve de cette continuité dans cet autre concept de « séquences potentiellement acquisitionnelles » élaboré par J.-F. De Pietro, M. Matthey et B. Py qui désigne ces moments privilégiés dans la conversation exolingue, où des formes apparaissent qui « indiquent que l'interlangue de l'alloglotte est en train de bouger » [Note299](#). Il faut pour cela que la séquence soit « potentiellement » en mesure de favoriser le développement, c'est-à-dire qu'elle s'inscrive dans cette zone où pour celui qui apprend l'imitation fait « bouger » la limite de ce qu'il sait.

La caractérisation que nous avons faite de l'objet à apprendre dans le cours magistral dialogué d'espagnol (la centration sur le linguistique, une langue hiératique, immédiatement conforme à la norme), la description que nous avons faite de la situation d'apprentissage (un professeur hypertonique, des élèves pris collectivement et hypotoniques), le constat du peu de cas qui est fait des activités cognitives, ne sauraient permettre à l'apprenant de travailler à l'évolution de son « interlangue ». Le cours canonique d'espagnol est irrémédiablement incompatible avec le développement conscient et raisonné de l'« interlangue », il ne peut servir qu'à accumuler des formes et au mieux à laisser se développer de manière aléatoire une « interlangue » en jachère, maintenue en clandestinité par le recours constant à une norme extérieure et par l'absence de visibilité de l'apprentissage proposé.

8.2.6. Disqualifié par son pouvoir simplificateur.

C'est que l'extrême complexité de la pratique langagière se trouve à ce point réduite par l'intégration didactique, voire la double intégration didactique dont parle C. Puren et que nous avons évoquée au début de ce travail (auquel il faudra ajouter peut-être un cadre scolaire qui n'est pas propre aux langues), qu'une « interlangue », même clandestine, semble peu viable. De nombreux processus essentiels à la pratique langagière n'y sont que peu travaillés : par exemple la phonétique ou la prosodie, ou la pragmatique et, plus encore, l'élève n'apprend pas à les distinguer, à les hiérarchiser, à les travailler. Comment, dès lors, explorer avec l'apprenant la marge de développement pour lui proposer les activités d'apprentissage adéquates ? Comment mettre en place avec lui des stratégies d'apprentissage efficaces qui le soulagent d'activités coûteuses cognitivement ? Le cours canonique a tendance à indiscipliner toutes celles qu'il sollicite et à en ignorer certaines. Nous allons donner ici un exemple significatif tiré de notre corpus.

Pour rendre compte de la complexité de la pratique langagière, M. Pendanx propose une typologie des processus cognitifs à l'œuvre à des degrés divers dans toute activité de langage. Pour ce faire, elle organise d'abord ces processus en deux ensembles distincts en recourant au clivage classique dans la recherche sur l'acquisition de langue étrangère entre processus de bas niveau et processus de haut niveau.

Les processus de bas niveau sont ces processus qui comme ceux qui recouvrent les aspects phonologiques ou les aspects morphosyntaxiques, sont automatisés en langue maternelle, permettant ainsi une focalisation des

ressources cognitives sur les aspects relevant du haut niveau, par exemple la dimension sémantique ou pragmatique. Cette distinction permet de mettre en évidence que les ressources cognitives ne sont pas affectées de la même façon selon que l'activité langagière se développe en langue maternelle ou en langue étrangère.

M. Pendaux distingue ainsi les deux types de processus :

«- Les processus qu'on appelle de "bas niveau", relatifs aux aspects phonétiques et prosodiques, graphémiques, lexicaux et morphosyntaxiques de la langue ;
- les processus de "haut niveau", relatifs à la structuration sémantique, à la cohérence textuelle, à la portée pragmatique et à l'organisation des discours. »Note300.

Nous avons souligné le risque que court l'apprentissage phonétique d'être purement et simplement oublié dans le cours dialogué d'espagnol que ce soit en réception ou en production. L'inspecteur général qui clôt les débats des Journées ZEP 1999, est parfaitement conscient de ce déficit et sous le titre « correction phonétique », il dit :

« L'espagnol est difficile à prononcer : et il ne s'agit pas uniquement des phonèmes qui lui sont propres. L'accentuation pose de redoutables problèmes : lorsqu'on est au fond de la classe –place de l'inspecteur...– on a du mal parfois, étant donné l'acoustique le plus souvent déplorable des salles de classe, à percevoir la totalité des mots ou des syllabes qui sont prononcés. Dans RARO, on perçoit RA, le son RO s'évapore... Qu'entendent les élèves dans ces conditions ? A peu près rien, ou vaguement, ou pas du tout (On reconnaît un phonème ou un son plus aisément si on l'a prononcé).
Il est donc capital d'entraîner les élèves à la correction phonétique : nous ne le faisons pas suffisamment. »Note301.

Nous ne revenons pas ici sur ce que dit de l'objectif d'apprentissage la formulation « correction phonétique » qui, là encore, semble référer à une norme fixée dans l'espace scolaire au même titre que la norme écrite dont nous avons parlé plus haut. Il nous intéresse de savoir ce que préconise le rédacteur du texte pour pallier ce manque de la didactique traditionnelle de l'espagnol :

« Les moments privilégiés de cet entraînement sont la lecture expressive, la récitation de poèmes, les sketches, le jeu théâtral.
On relira avec profit ce que dit MNote302, de la lecture expressive, de son rôle déterminant pour assurer et conforter la compréhension, pour récapituler l'essentiel. L'entraînement porte sur la prononciation, l'accentuation, l'intonation, **elles sont indissociables** : on imite le professeur, un enregistrement, etc.

J'insiste : cet entraînement conditionne et la compréhension, et la prise de parole : c'est parce que l'on aura prononcé et accentué correctement que l'on comprendra mieux, c'est parce que l'on aura été entraîné à lire des phrases entières correctement et de façon expressive que l'on prendra la parole avec de plus en plus d'aisance. Il faut donc "mastiquer", exercer les muscles de l'appareil phonatoire. »Note303.

La lecture à haute voix, bannie depuis des lustres des classes de langue dans maints espaces d'enseignement - apprentissage des langues, notamment en Français Langue Etrangère, se voit parée en espagnol de toutes les vertus ou presque, elle servirait même bien au-delà de ce qui avait été annoncé comme finalité : la correction phonétique.

Nous ne ferons pas ici une analyse exhaustive de tous les processus qui sont à l'œuvre dans la lecture à haute voix. Nous laissons le soin à M. Pendaux Note304, de les sérier rapidement en distinguant ce qui, en langue

maternelle, relèverait du « bas niveau » et ce qui relèverait des processus de « haut niveau ». Nous nous contentons donc de les reproduire ici sous forme de tableau :

Des processus de bas niveau :

- 1) Reconnaissance lexicale
- 2) Reconnaissance des indices morphosyntaxiques.
- 3) Structuration de la suite de mots écrits en macro-unités ou « blocs » syntaxiques à l'aide de ces indices.
- 4) Oralisation de l'écrit : phonétique et prosodie.

Des processus de haut niveau :

- 5) Mise en relation entre le niveau visuel d'une part, et le niveau phonétique et prosodique de l'autre.
- 6) Décalage temporel dans cette mise en relation : afin de préserver la lecture courante, le mouvement de l'œil est en avance sur l'élocution.
- 7) Identification de la structure textuelle.
- 8) Intégration sémantique de la totalité du texte.

Précisons que la numérotation des items n'est qu'une commodité de présentation, toutes ces opérations se réalisant simultanément. La combinaison des quatre processus de haut niveau recensés exige de la part du lecteur une intense activité cognitive dont le succès dépend pour une bonne part du degré d'automatisation atteint dans les processus de bas niveau. Certes la lecture à haute voix préconisée par le texte ZEP 99 intervient dans la phase conclusive de l'étude - commentaire d'un texte, aussi peut-on considérer que les processus n° 7 et n° 8 s'en trouvent allégés mais en revanche des phénomènes socio affectifs liés à la situation de classe viennent s'ajouter à la longue liste des paramètres constitutifs de l'exercice. En effet l'adjectif « expressive » pour qualifier la lecture attendue de l'élève et employé à plusieurs reprises, montre que le caractère que va prendre l'oralisation n'est pas seulement conditionné par les indices que le lecteur aura prélevés du texte, il sera aussi largement lié à la situation scolaire. L'interprétation publique exigée vient compliquer encore singulièrement la tâche de lecture à haute voix. Et pour faire bonne mesure, il faut ajouter au coût cognitif des processus de haut niveau et de la gestion des conditions socio affectives, le coût cognitif des processus de bas niveau non encore automatisés, ou partiellement automatisés. Il est donc encore prématuré de parler de processus de bas niveau chez un sujet qui n'a pas encore acquis dans les quatre processus évoqués un degré d'automatisation tel qu'il n'a plus à exercer un contrôle conscient de ces activités. L'apprenant scolaire de langue étrangère est, le plus souvent, bien loin d'avoir atteint ce degré d'automatisation dans les quatre domaines considérés. Aussi, lorsque le rédacteur des documents ZEP 99 préconise la lecture à haute voix pour entraîner à « la prononciation, l'accentuation, l'intonation », il ignore les processus n° 1, n° 2, n° 3 et sous-estime le coût cognitif des processus de haut niveau et de la gestion de la situation scolaire. L'oralisation de l'écrit (phonétique et prosodie) qui est déjà en soi une opération complexe, est ici immergée dans un entrelacs d'activités cognitives qui en interdisent l'apprentissage organisé. La lecture à haute voix, qui acquiert en fin de cours une valeur interprétative, exige de privilégier les processus de haut niveau. Y recourir pour « entraîner la prononciation », c'est-à-dire pour automatiser d'autres processus maintient l'apprenant dans un perpétuel entre deux : en admettant qu'il ait automatisé 1, 2 et 3, quelle valeur d'apprentissage de la production phonétique peut avoir la lecture à haute voix si l'attention de l'élève est accaparée par l'intégration sémantique du texte ? Par ailleurs, « entraîner la prononciation, l'accentuation, l'intonation » tout à la fois à partir d'un texte qui n'a pas été sélectionné à cet effet, c'est indiscipliner les problèmes de prononciation, d'accentuation et d'intonation et c'est les traiter indépendamment des sujets apprenants comme si chacun d'eux n'avait pas à se construire en chacun de ces domaines des savoir-faire qui lui soient propres.

Quel que soit le domaine d'apprentissage, le cours canonique d'espagnol propose toujours comme activité principale le réemploi complexe. Mais cette complexité n'est qu'apparente, elle n'est que dans l'intention, que dans la préconisation du maître. Nous venons de voir que l'apprenant ne peut pas mener de front toutes les activités que le réemploi complexe et immédiat exige. Pire, il risque fort de se contenter de s'appuyer sur les savoir-faire qu'il maîtrise le moins mal et de ne point s'aventurer à travailler les autres. On dira paradoxalement que cette complexité affichée, dont le texte [Note305](#) produit par la classe est l'expression, cache une extraordinaire simplification des processus d'apprentissage et de ce fait les neutralise. Car c'est

déposséder l'apprenant de son propre apprentissage que de ne pas lui donner l'occasion d'identifier l'objet à apprendre. Apprendre à prononcer l'espagnol en lisant à haute voix un texte que l'on vient de découvrir, n'est pas un objectif d'apprentissage. Tout au plus l'oralisation pourrait-elle être un objectif d'utilisation et comme tel, elle ne saurait développer un savoir-faire spécifique en matière de réalisation phonétique ni faire l'objet d'une évaluation. En ne permettant pas la parcellisation de l'apprentissage de langue étrangère, le cours canonique dépossède l'apprenant d'objectifs préhensibles et atteignables et le maintient en insécurité. Le seul ancrage fort demeure donc la langue telle que nous l'avons décrite précédemment : savoir constitué pour la classe et la civilisation entendue comme une collection d'objets.

8.3. Maîtrise de la langue ou maîtrise des formes linguistiques.

8.3.1. L'entraînement systématique des savoir-faire linguistiques n'est pas digne de la classe.

Le seul examen des propositions institutionnelles qui sont faites dans le cadre du cours magistral dialogué d'espagnol pour faire accéder l'élève à la maîtrise de la production phonétique montre l'irréductible opposition entre un dispositif dont la visée intégrative exige des raccourcis vertigineux et la parcellisation de l'apprentissage qui semble la seule démarche susceptible de permettre à chaque apprenant de se construire un savoir-faire adapté en ce domaine. Si ce refus de la parcellisation de l'apprentissage se manifeste dans le domaine de la phonétique qui pourrait, compte tenu de ses spécificités, être facilement détaché et faire l'objet d'un traitement particulier, on mesure combien toute volonté de déconstruction de la langue et des savoir-faire langagiers à des fins d'apprentissage sera considérée comme une remise en question de l'essentiel. C'est ainsi qu'est bannie par exemple toute phase d'entraînement spécifique en morphologie lexicale. A en croire les Instructions Officielles, la construction de ce savoir-faire (savoir repérer des composés, des dérivés etc. et éventuellement savoir les reconstruire) se fait « naturellement » pour peu que le professeur ait sélectionné les documents adéquats :

« Grâce à l'étude des documents proposés par le professeur, l'élève appréhende ainsi naturellement les procédés de construction du lexique propres à chaque langue (procédés morphologiques, compositionnels, etc.) ainsi que les modes de regroupement des mots en unités plus larges. » [Note306](#).

Donner à l'élève, par l'exercitation, les moyens de repérer et de se construire des régularités morphologiques semble considéré comme indigne d'un apprentissage scolaire de langue. Il y aurait là comme une faiblesse, une manière de sacrifier à un utilitarisme de mauvais aloi. A l'examen du cahier de textes d'un professeur, l'inspecteur déplore :

« La notion de “ devoirs ” et de leur fréquence n'apparaît pas. » [Note307](#).

Mais cette phrase est immédiatement précédée d'une autre qui sonne comme une condamnation, les guillemets laissant entendre l'étrangeté de la notion :

« On fait beaucoup de “ travaux pratiques ” » [Note308](#).

Toute approche systématique de savoir-faire linguistiques représente un danger dans la mesure où cette appropriation d'un savoir pratique ne serait pas dans le temps et l'espace du cours de langue au service d'une pensée. « L'idée induit la langue » proclame à plusieurs reprises l'auteur de plusieurs rapports d'inspection de notre corpus, interdisant de la sorte toute activité d'apprentissage linguistique qui ne soit pas générée par une activité de commentaire ou au moins greffée sur un objet d'étude bien choisi. Le document d'appui semble donc agir comme le meilleur garde-fou capable d'éviter les dérives de la tentation utilitaire. On trouve dans les documents ZEP 99, sous la plume de l'un des rapporteurs, la description du chemin étroit qui est proposé

au professeur d'espagnol :

« Il faut sortir le plus possible des analyses de documents à la seule troisième personne pour éveiller des échos plus personnels, faisant allusion à leur vécu [L'auteur évoque les élèves], et choisir des documents adaptés à leur âge, parfois avancé. Nous rejetons tout autant une langue purement utilitaire qu'une dérive littéraire ou pseudo culturelle au profit d'une langue authentique, telle qu'elle est parlée, et que l'élève s'appropriera peu à peu... »[Note309](#).

Difficile exercice que celui qui consiste à faire produire de la langue à partir d'un document mais qui soit plus que de la langue de commentaire car l'auteur laisse entendre que si tel n'était pas le cas, il n'y aurait pas d'investissement de la part du locuteur élève, investissement qu'il semble considérer comme une condition sine qua non pour qu'il y ait apprentissage. Nous avons dit dans les chapitres que nous avons consacrés aux rôles respectifs des agents du cours canonique que ce dernier ne fonctionnait qu'au prix d'une dévirtualisation sociale du document d'appui, d'une hypertrophie de la place du professeur et nous avons souligné que dans ce dispositif, l'élève n'était que réactif. L'indigence de son rôle n'est pas compensée par la dignité du propos. Certes on a fait réagir l'élève à un poème de Machado ou au texte de D. Medio intitulé *La primera clase de la maestra* mais l'essentiel de l'activité de l'élève a été de répéter sur tous les tons et de mille façons en espagnol, que « *la maîtresse avait peur parce qu'elle faisait cours pour la première fois* », autant de phrases qu'il lui restait à apprendre par cœur pour le cours suivant. Les documents d'accompagnement montrent ainsi la nécessité d'une systématisation dans l'apprentissage de la langue mais n'en font pas un objectif de cette phase du cours, laissant croire à l'élève que ce qui est dit présente quelque intérêt quand c'est la façon dont c'est dit qui mérite son attention. Tout se passe comme si cela était inavouable et dès lors on ne sera pas surpris de ne trouver nulle part des indications ou recommandations qui permettraient d'évaluer l'effet de ces répétitions, de mesurer éventuellement leur transférabilité. Si les documents d'accompagnement des programmes de seconde parus fin 2003 n'envisagent pas plus que leurs prédécesseurs de collège l'apprentissage sous cet angle, il est à souligner que certains manuels récents invitent l'élève à des entraînements plus systématiques. Tel est le cas par exemple, du manuel *Nuevos Rumbos, Seconde*[Note310](#), qui propose à la fin de chaque leçon une série d'exercices de manipulation linguistique sous le titre évocateur : « *Entrénate* » [entraîne-toi].

Si les formes linguistiques ont vocation à être apprises par les élèves, leur utilisation ne fait donc pas traditionnellement l'objet d'un apprentissage spécifique au motif qu'il ne serait que « pratique » et qu'il évacuerait « l'idée ». Le réemploi sera donc aléatoire et essentiellement dépendant de l'envie de l'élève de faire son métier d'élève, c'est-à-dire de réutiliser les objets linguistiques qu'il a en réserve.

Si l'on retient cette hypothèse optimiste, on dira que la découverte et le réemploi immédiat de formes linguistiques dans des activités scolaires codifiées peut garantir, chez l'individu volontaire, un réemploi postérieur délibéré dans des activités semblables mais il n'en demeure pas moins que ces activités n'ont rien à voir avec un apprentissage des usages de la langue dans la perspective d'agir sur l'autre et d'être agi par lui. Si les savoir-faire linguistiques ne font pas l'objet, comme nous l'avons vu, d'une attention spécifique, on ne s'étonnera pas que les savoir-faire langagiers ne soient jamais évoqués dans les textes institutionnels dont nous disposons.

8.3.2. L'entraînement des savoir-faire langagiers dans le cours magistral dialogué.

Au mieux l'apprentissage se vérifie à la capacité de l'apprenant à réutiliser les formes linguistiques rencontrées mais la maîtrise des formes linguistiques n'a que peu de rapport avec la maîtrise de la langue. E. Bautier rappelle :

« Il n'y a pas de relation causale entre la capacité à produire des phrases et même des textes et celle qui permet d'utiliser le langage comme une pratique ayant des finalités communicatives,

sociales et cognitives... »[Note311](#).

La convocation de formes linguistiques et de signes extralinguistiques pour assurer le succès d'une interaction exolingue n'a que peu de rapport avec la préoccupation scolaire du réemploi. Or cette confusion est largement entretenue par les textes prescriptifs que nous avons évoqués, qu'il s'agisse des Instructions Officielles, des documents qui les accompagnent, des rapports d'inspection ou des conclusions du colloque sur l'enseignement de l'espagnol en ZEP. On se souviendra que, dans le souci de faire produire de la langue à un élève démuné qui éprouve le besoin de s'exprimer, le professeur est invité, le cas échéant, à lui fournir « les mots pour le dire »[Note312](#). Nul doute qu'en pareille situation l'élève s'acquittera de la tâche, mais quel apprentissage aura été mené ? S'il n'est pas indifférent, et nous y reviendrons, que l'élève s'insère de la sorte dans la communication de classe, il est peu probable qu'une seule production phonique accouchée par le professeur dans la bouche de l'élève représente pour ce dernier un quelconque progrès dans son apprentissage. Peut-être même est-il dévastateur dans le rapport au langage que, ce faisant, l'institution scolaire entérine.

C'est que le cours traditionnel d'espagnol tel que nous l'avons décrit fait se succéder alternativement et de façon aléatoire des focalisations très différentes, ce qui conditionnera de façon déterminante la perception de l'apprentissage de langue étrangère.

8.3.3. Bifocalisation.

P. Bange[Note313](#), a attiré l'attention sur cette caractéristique du cours de langue qu'il a appelé « bifocalisation », montrant que l'attention des apprenants se focalise tantôt sur le code et tantôt sur le sens. Rien là que de très normal dans la mesure où le cadre scolaire, parce que les enjeux de communication peuvent être différés, rend possible cette alternance, mais on observera que le cours magistral dialogué d'espagnol s'ingénie à brouiller les cartes : quand le professeur fait naître une envie de comprendre une image, de percer le mystère qu'enferme un texte énigmatique, de percevoir les ressorts d'une scène de cinéma, il donne à l'élève l'impression d'une focalisation sur le sens mais son plan est ourdi de telle façon qu'immanquablement, l'élève va avoir à se saisir des moyens linguistiques que le professeur a assignés à la leçon, sans le lui dire le plus souvent, comme « objectif linguistique ». Le cours oscille donc d'une focalisation à l'autre, la focalisation sur le sens conduisant le plus souvent à la focalisation sur le code, et chaque déplacement de l'une à l'autre pouvant être individuel, délibéré ou contraint. Lorsque, comme le recommandent à maintes reprises les documents d'accompagnement, le professeur fait répéter par un second élève ce qu'un premier a dit, l'attention de celui-ci peut être focalisée sur le sens tandis que celle de celui-là sera inévitablement focalisée sur le code. L'importance accordée à l'apprentissage linguistique « qui reste absolument prioritaire »[Note314](#), liée à l'obligation d'y satisfaire par l'étude de document qui « reste un moment essentiel de l'apprentissage »[Note315](#), institutionnalise l'ambiguïté voire la duperie.

P. Bange explique :

« Le focus de l'attention des élèves se trouve de ce fait porté vers la langue, vers les moyens de la communication et non vers ses buts. La bifocalisation propre à la communication exolingue change de nature : l'objet thématique de la communication n'est plus au centre de l'attention ; celle-ci se focalise sur la langue, l'objet thématique de la communication est rejeté à la périphérie, il n'est plus qu'un prétexte. »[Note316](#).

On se souviendra de la proposition de corrigé de l'épreuve d'expression du baccalauréat que nous avons citée en 6.4.2. et qui pousse à son paroxysme l'ambiguïté de cet apprentissage et donc de son évaluation. A une question portant sur le personnage du texte, l'élève est invité à répondre en enfilant les tournures idiomatiques, la modestie de la problématique ne laissant aucun doute à l'usager averti de l'École sur la vraie finalité de l'exercice.

8.3.4. Langue et langage.

Le cours canonique d'espagnol n'entretient pas seulement la confusion entre code et sens, il nourrit l'illusion que la connaissance des formes linguistiques de l'espagnol donne accès au langage dans une situation de communication exolingue. Le programme de la classe de seconde ne proclame-t-il pas avec une parfaite candeur qu'en fin de seconde

« L'élève doit pouvoir participer à une conversation, sur des sujets de la vie quotidienne, communiquer simplement avec un locuteur natif, raconter une expérience personnelle, exprimer son point de vue. »[Note317](#). ?

La présence de l'adverbe « simplement » ne saurait suffire à convaincre de la facilité de l'apprentissage de tous les savoir-faire langagiers que requièrent de pareilles capacités. Le terme de « conversation » laisse entendre que l'apprenant a été préparé puis entraîné à interagir avec un locuteur natif, à mobiliser des connaissances linguistiques, socioculturelles pour agir et interpréter or rien de semblable n'est jamais évoqué dans les propositions qui sont faites par les documents d'accompagnement pour élaborer des situations d'apprentissage.

On pourrait de la même façon relever d'autres capacités évoquées (« raconter une expérience personnelle » ou « exprimer son point de vue ») et faire le même constat de carence de l'apprentissage. Certes les outils linguistiques nécessaires au récit ou à l'expression du point de vue sont régulièrement sollicités, réactivés dans les travaux d'analyse de documents ou dans leurs prolongements en exercices individuels mais pour réussir l'acte langagier d'exprimer son point de vue dans une situation d'interaction (ce qui peut revenir par exemple à convaincre un interlocuteur rétif, ou à abonder dans le sens d'un autre mais donc toujours à se situer dans la relation avec l'autre par le langage), ils ne sont que d'un secours limité. Si ces outils linguistiques sont nécessaires, ils sont bien loin d'être suffisants, mais les Instructions n'envisagent aucunement un apprentissage systématique de cette dimension de la communication, ce qui revient à laisser à l'élève le soin de se la construire. Dans cette hypothèse, on mesure combien le rapport au langage que chacun des élèves s'est forgé dans son expérience vitale va être déterminant. Non seulement il n'arrive pas vierge au cours de langue étrangère mais son rapport au monde est informé par l'usage qu'il fait du langage. E. Bautier écrit :

« ...les usages du langage, des formes discursives, lexicales, syntaxiques récurrentes construisent un mode de rapport au monde, un mode de penser et de faire avec le langage, un mode d'appropriation et de mise en forme de l'expérience, des façons d'interpréter des situations de langage. »[Note318](#).

L'institution scolaire ne peut donc afficher les objectifs que nous avons soulignés et ignorer qu'ils renvoient à l'expérience individuelle que chaque sujet élève a du langage en tant que pratique sociale. Empruntant à Bakhtine sa conception du discours et du locuteur, E. Bautier affirme :

« Parce que le langage ne peut qu'être une construction sociale et renvoyer à des pratiques discursives elles-mêmes socialement construites, produire du langage inscrit de facto le locuteur dans un moment historico-social particulier. Non seulement le locuteur n'existe que dans une dimension sociale (la seule dimension individuelle est celle du biologique), mais la production langagière elle-même ne peut être considérée comme individuelle ».[Note319](#).

Dès lors l'enseignement - apprentissage de langue étrangère qui se donne pour objectifs ceux qu'affichent les Instructions Officielles ne peut faire l'économie d'une évaluation de ce que l'apprenant sait faire du langage et de la conscience qu'il en a, autrement dit s'il sait « ce que parler veut dire ». Car s'il n'est pas impossible, en utilisant les techniques scolaires adéquates de faire qu'un élève s'acquitte d'une tâche de production linguistique ou de réception, toute action qui utilisera le langage, et dans cet ensemble la langue étrangère, à des fins de modification de l'environnement social ou de lui-même, exigera de l'élève une conscience de

langage que le cours magistral dialogué essentiellement orienté vers le produit, ne cultive pas. Peut-être entretient-il même chez les élèves qui souffrent d'un déficit de langage l'illusion que les formes linguistiques peuvent tenir lieu de langage.

E Bautier montre que l'élément différenciateur par excellence entre des élèves en réussite et des élèves en échec est l'usage qu'ils font du langage. Nous reviendrons longuement sur cet enjeu crucial dans notre deuxième partie mais nous pressentons qu'un enseignement apprentissage de langue étrangère qui vise une pratique langagière ne peut s'accommoder de l'effacement du sujet. Il nous semble cependant que le noyau dur de la pédagogie de l'espagnol entretient cette illusion qu'on peut accéder à la maîtrise de la langue étrangère sans se poser en sujet dans son rapport au monde via le langage. Il n'est que de rappeler quelques points que nous avons développés : l'asepsie sociale à laquelle sont soumis les objets utilisés, l'ellipse méthodologique et le lockout des activités cognitives qui interdisent toute maîtrise consciente du processus d'apprentissage et enfin le savoir à acquérir donné comme constitué et non à construire. Un enseignement de langue étrangère qui refuserait de prendre en charge les apprentissages langagiers et qui maintiendrait le schéma décrit pérennise les rapports au langage hérités des histoires personnelles des élèves en difficulté, leur interdisant d'accéder au statut de sujet et hypothéquant, de ce fait, un peu plus le succès de leur apprentissage scolaire. « Donner les mots pour le dire » plutôt que d'aider l'élève à se construire un outil langagier. Que penser en effet d'un apprentissage de langue étrangère, donc, à la différence de la langue maternelle, nécessairement conscient, qui n'enclencherait pas un processus de prise de conscience de langage, donc conscience de sa capacité à agir sur l'autre et d'être agi par lui ?

8.4. Et les nouveaux programmes ?

8.4.1. Les nouveaux programmes et les savoir-faire langagiers.

Nous avons à plusieurs reprises évoqué les nouveaux programmes de langues vivantes des classes de seconde générale et technologique et leur volet « espagnol » entrés en vigueur en septembre 2003. Nous nous y arrêtons plus longuement ici pour tenter de déceler à travers les préconisations institutionnelles les choix qui sont faits dans ce débat que nous avons mis à jour : L'École doit-elle être le lieu de l'apprentissage des activités langagières en langue vivante étrangère? Comment doit s'articuler l'apprentissage des formes linguistiques et leur mise en œuvre dans des activités langagières ? Quels rapports entre les savoirs linguistiques et les savoirs culturels ? Quelle part du sujet dans ces apprentissages ? Nous disposons, pour répondre à ces questions, de quatre documents interdépendants dont la datation a une grande importance.

Le premier est la lettre de cadrage ministérielle de 1999 qui fixait les grandes orientations auxquelles devait se conformer la commission des programmes. Le deuxième est le « Préambule commun aux programmes de langue vivantes des classes de seconde générale et technologique » du 3 octobre 2002. Le troisième est le volet « espagnol » du même texte du 3 octobre 2002. Le quatrième document est le livret *Accompagnement des programmes* qui se présente à la fois comme une glose des mêmes programmes du volet « espagnol » et comme un recueil de propositions de mises en œuvres des dits programmes.

L'observation de ces quatre pièces fait apparaître un double processus aux mouvements contradictoires : englobement et émancipation. Chaque texte est en quelque sorte englobé dans celui qui le précède qui constitue le cadre dans lequel il doit se développer mais en même temps on observe des forces centrifuges qui tendent à l'en libérer. L'interdépendance dont nous avons fait état se révèle donc très complexe, nous n'en retiendrons que les aspects qui nous permettront de situer les dernières orientations institutionnelles de l'espagnol par rapport aux orientations générales de l'enseignement des langues et dans le cadre des questions que nous avons posées.

Contrairement au sens qui lui est communément attribué, le « préambule » commun aux programmes de langues vivantes n'est pas qu'un exposé des motifs et encore moins une simple entrée en matière : il fixe pour

les années lycée des objectifs à faire atteindre à l'élève qui sont clairement des savoir-faire langagiers :

- « L'élève doit, en fin de scolarité au lycée, du moins en langue 1 et en langue 2, parvenir à un niveau lui permettant de :
- participer à une situation de dialogue à deux ou plusieurs personnes ;
 - comprendre l'essentiel de messages oraux élaborés (notamment : débats, exposés, émissions radiophoniques ou télévisées, films de fiction ou documentaires) et écrits, dans une langue contemporaine ;
 - effectuer un travail interprétatif qui, au-delà de l'explicite, visera une compréhension de l'implicite ;
 - présenter, reformuler, expliquer ou commenter, de façon construite, par écrit ou par oral, des opinions et points de vue, des documents écrits ou oraux comportant une information ou un ensemble d'informations ;
 - défendre différents points de vue et opinions, conduire une argumentation. »[Note320](#).

Ces orientations s'imposent donc à toutes les langues vivantes enseignées dans le second cycle du secondaire et elles orientent également les enseignements en amont, c'est-à-dire dans le premier cycle du secondaire, voire dans le primaire. Mais le caractère généralisateur et quelque peu anonyme de la formule « toutes les langues » ne doit pas abuser. Si théoriquement, parmi les pays d'Europe, la France est de ceux qui présentent l'offre la plus large en matière de choix des langues enseignées[Note321](#), cela ne saurait faire illusion. Non seulement le rapport du Sénat du 12 novembre 2003 constate l'échec patent de la diversification réelle de l'enseignement des langues mais fait apparaître que rien ne semble devoir arrêter la consolidation du couple anglais - espagnol qui se partage l'essentiel du « marché scolaire » puisque l'anglais représente 90 % des effectifs de LV1 et l'espagnol 70 % des effectifs de LV2. Ces précisions chiffrées font apparaître l'immense responsabilité de ces deux disciplines scolaires au moment de définir les orientations de l'enseignement des langues vivantes en France. Aussi est-on en droit de se demander : est-ce que réellement, compte tenu de ce que nous avons montré des pratiques dominantes de l'enseignement de l'espagnol et des représentations qui les informent, les injonctions institutionnelles spécifiques de l'espagnol s'inscrivent dans le prolongement des injonctions institutionnelles toutes langues confondues du préambule dont nous avons fait état plus haut ? Il semble bien au contraire que les objectifs d'apprentissage des savoir-faire langagiers ne soient pas assumés totalement par les recommandations qui apparaissent dans le volet « espagnol » des nouveaux programmes et dans les documents émanant de l'inspection générale et qui les accompagnent. Si l'on parvenait à montrer cette disjonction, on pourrait mesurer le désarroi des maîtres soumis alors à des injonctions contradictoires, voire clairement exclusives l'une de l'autre.

8.4.2. Le cours canonique peut-il survivre aux nouveaux programmes ?

Nous avons montré l'incapacité fondamentale du cours canonique d'espagnol, fondé sur l'analyse collective d'un document, à déconstruire la langue et à offrir des phases clairement délimitées d'apprentissage des savoir-faire langagiers. Le rédacteur de la lettre de cadrage adressée à la commission des programmes l'avait bien compris, qui donnait à cet exercice un rôle tout à fait marginal :

« Le commentaire intensif d'un texte écrit ne constituera plus l'activité fondamentale de l'apprentissage des langues au lycée, mais une des activités langagières possibles. »[Note322](#).

Il précisait même :

« Les activités générales et habituelles du cours de langue, à savoir “comprendre des productions écrites et orales”, “s'exprimer par écrit et par oral”, seront déclinées en tâches diversifiées dont la liste sera établie classe par classe, filière par filière. (...) Les tâches à accomplir devront induire des pratiques pédagogiques nouvelles et l'utilisation de nouveaux supports et outils pédagogiques. »

Force est de constater que la version définitive des programmes s'éloigne sensiblement de la perspective tracée car, après avoir annoncé les objectifs que nous avons cités et dont le traitement exige en effet de penser l'enseignement – apprentissage en termes de tâches (bien qu'elles ne soient jamais clairement définies), il est écrit :

« L'analyse collective et guidée de documents reste un moment essentiel de l'apprentissage... »[Note323](#).

On peine à comprendre en quoi les objectifs d'apprentissage affichés exigent cette modalité mais on perçoit clairement que le cours canonique d'espagnol trouve là une validation qui assure sa survie, fût-elle au prix de quelques concessions marginales et contradictoires.

8.4.3. Sauvé des eaux.

Dans la mesure où ils ont pour fonction d'explicitier pour les professeurs d'espagnol les termes des Instructions Officielles et de les opérationnaliser, l'étude des documents d'accompagnement des programmes de seconde vont nous permettre de montrer si le cours canonique d'espagnol survit aux objectifs d'apprentissage des savoir-faire langagiers affichés par le préambule commun aux langues et pour lesquels nous avons montré son incapacité.

Or il ne fait pas de doute que pour le rédacteur de ce texte il ne saurait y avoir de rupture avec le cours magistral dialogué traditionnel. On en voudra pour preuve les incessantes références à un habitus des professeurs d'espagnol évoqué comme allant de soi au point que les pratiques pédagogiques et didactiques mentionnées ne sont ni expliquées, ni justifiées. On parle ainsi des « supports utilisés d'ordinaire en classe d'espagnol »[Note324](#), ou de « l'habituelle analyse de détail »[Note325](#), et lorsqu'on propose au maître des exemples concrets de traitement didactique de documents, on trouve par exemple, concernant la première phase de travail avec la classe, des recommandations ainsi formulées :

« Le professeur donnera **les consignes habituelles** pour une exploration individuelle du document par les élèves. »[Note326](#).

ou

« L'essentiel étant de démontrer la violence qui accompagna dès le début la rencontre de deux civilisations aussi différentes, le professeur invitera les élèves à repérer dans les textes les éléments traduisant cette violence, après **la phase habituelle** d'élucidation et d'identification des lieux, de l'époque et des personnages. »[Note327](#). [C'est nous qui soulignons]

Ce rappel de pratiques communes est assorti de considérations qui réaffirment les principes que nous avons isolés, qu'il s'agisse de l'objet langue à apprendre, de son rapport à la culture ou des modalités de l'apprentissage.

8.4.4. L'objet de l'apprentissage change-t-il ?

Comme précédemment, l'attention est essentiellement portée sur la langue comme savoir constitué et non sur les usages de la langue. On retrouve alors les thématiques que nous avons isolées de la richesse de la langue, des tournures idiomatiques, en un mot un apprentissage lexical fondé sur la logique de l'accumulation et une recherche incessante de l'exactitude formelle sans que soit jamais suggéré que derrière le sens lexical, il y a le sens social qui fait qu'un mot n'a jamais exactement la même résonance d'une situation à une autre :

« Afin de pouvoir développer les compétences visées par le programme, l'élève devra être en mesure de maîtriser une gamme d'expressions toujours plus variée et un lexique de plus en

plus riche et précis. »

Un apprentissage qui viserait une autonomie langagière s'attacherait moins à la « précision » et à la « richesse » du vocabulaire dans l'absolu qu'à l'adéquation des moyens de compréhension et d'expression aux situations d'interaction possibles mais on demeure dans les nouveaux textes d'espagnol dans une autre logique qui est sous tendue par une conception de la progression de l'apprentissage fondé sur l'appropriation graduelle du seul système linguistique. Comment interpréter autrement l'idée récurrente selon laquelle la progression se fait du simple au complexe ? On lit en effet dans le volet « espagnol » des nouveaux programmes :

« Le programme grammatical et lexical de la classe de Seconde prolonge le programme du collège. Il est établi de telle sorte que l'enseignant puisse conduire sa classe et sa progression pédagogique **en allant du simple au complexe** afin que l'élève parvienne à l'élaboration d'une expression à la fois riche et variée et à la compréhension de documents sonores ou écrits de plus en plus élaborés. »Note328. [C'est nous qui soulignons]

La langue en action ne peut pas être simplifiée, elle relève toujours du complexe dans la mesure où elle active ensemble de multiples paramètres. Ce sont les situations qui sont plus ou moins claires, plus ou moins proches de l'apprenant, plus ou moins exigeantes en référents etc. Pour être simplifiée, donc didactisée, la langue sera extraite de sa fonction, donc d'elle-même (mais devra tout en même temps servir la communication scolaire). La progression n'est donc pas fondée sur les savoir-faire langagiers mais reste calée sur l'apprentissage des formes linguistiques selon une progression du simple au complexe que le professeur d'espagnol saurait définir. Les documents d'accompagnement ont l'immense mérite d'affirmer clairement ce précepte que nombre de textes antérieurs défendaient sans l'exprimer mais il contredit radicalement le préambule :

« Le choix des supports doit être orienté par le souci d'établir une progression pédagogique dans les apprentissages linguistiques... »Note329.

8.4.5. Le rapport de la langue avec la culture change-t-il ?

En plus de rappeler l'inféodation de l'ensemble de la démarche d'enseignement - apprentissage au savoir linguistique, la citation précédente rappelle le rôle du document d'appui et des informations culturelles dont il est porteur. C'est que le refus de placer au centre de l'apprentissage les savoir-faire langagiers en langue étrangère a pour effet de dissocier langue et culture et de les renvoyer à leur définition a minima, c'est-à-dire les formes linguistiques d'une part et les savoirs savants d'autre part. Les dimensions culturelles courent le risque d'être ramenées à la simple fonction de décor des enseignements linguistiques quand une centration sur les savoirs langagiers en langue étrangère permettrait, comme le suggère J.C. Beacco, de faire de la culture civilisation un savoir-faire, un savoir, un savoir être et un savoir interpréter, autant de savoirs au service desquels il conviendrait de mettre les savoirs linguistiques. A la lecture des documents d'accompagnement de seconde, on pourrait paradoxalement avoir l'impression que contrairement à ce que nous avançons ici, c'est le linguistique qui est inféodé au culturel et non l'inverse. En effet le document offre un tableau synoptique qui présente des propositions de séquences d'enseignement dont l'unité est le thème culturel constitué à partir du programme officiel : « Vivre ensemble en société, présent et passé ». La ville ayant été retenue comme cadre pour exploiter l'ensemble du thème, les séquences seront réparties sur une série d'une dizaine d'entrées possibles (la ville comme témoin du passé, la ville et ses services, la ville : ses métiers et son activité économique etc.). Nous citons ici une des séquences proposées dans la rubrique : « la ville comme témoin du passé » et une des séquences proposées dans la rubrique : « La ville : ses métiers et son activité économique »

EXEMPLE 1 La ville comme témoin du passé.

Décrire / Rappeler / Rapporter.

Thèmes	Lexique/tournures	Compétences	Activités	Supports
--------	-------------------	-------------	-----------	----------

Tolède, Cordoue : Villes des trois religions	Moros, Judíos, cristianos, Mezquita (Cristo de la Luz), sinagoga (Santa María la Blanca), La Puerta del Sol, Iglesia, catedral, capilla. La fe / el paganismo. Creyente, pagano, Mozárabe, mudéjar. Convivencia, convivir. Tolerancia, intolerancia.	Savoir parler du patrimoine historique. Développement de l'esprit critique par une réflexion sur la tolérance : Thèmes de la convivialité, du respect d'autrui, de la liberté de conscience...	Lecture, mémorisation, restitution. Etude du système verbal. Recherches sur les traces de la religion dans l'Espagne et l'espagnol d'aujourd'hui : étymologie, toponymie, architecture...	Cartes, chronologies, chroniques, romances, reportages, photos, dictionnaire encyclopédique, tableaux, littérature classique et moderne...
---	---	---	--	---

EXEMPLE 2 La ville : ses métiers et son activité économique.

Dialoguer / Comparer / Approuver / Contredire

Thèmes	Lexique/tournures	Compétences	Activités	Supports
Métiers, petits et grands commerces, affaires.	La compra : el comprador, comprar, la venta, el vendedor, vender. La tienda, el almacén, el escaparate, la vitrina, la caja, el cajero, el cliente, el consumidor / consumir. El panadero, la pastelería, el pastel, la confitería, el camarero, el carnicero... El supermercado, el banco, la tarjeta de crédito, el cajero automático, sacar dinero. Sumar, restar, multiplicar por, dividir entre. Tener ganas de, querer, desear, necesitar, vacilar, escoger, rehusar, rechazar.	Savoir demander, acheter un produit, savoir exprimer un choix, un refus, une hésitation, une envie, un besoin.	Exercices sur les monnaies (l'euro et les monnaies américaines). La numération. Les opérations. Jeux de rôles.	Supports utilisés dans les commerces : Dépliants publicitaires, affiches, panneaux, supports d'indication des prix, presse, etc.

Ce tableau fait apparaître que les propositions émanant de l'Inspection Générale d'espagnol renversent la logique établie par le préambule commun qui stipule que « Le contenu culturel délimite le cadre dans lequel le professeur choisit les supports » [Note330](#). Ainsi défini, le contenu culturel ne saurait être premier, pas plus que ne saurait l'être le support ou document d'appui. Ce qui peut prévaloir alors, c'est l'objectif d'apprentissage langagier à partir duquel le didacticien pédagogue précisera les savoirs et savoir-faire qui le constituent et les modalités pour les faire acquérir, modalités qui pourront s'organiser le cas échéant autour d'un ou de plusieurs documents d'appui. En revanche, les rédacteurs des documents d'accompagnement ont isolé un certain nombre de « thèmes culturels » hispaniques compatibles avec les Instructions générales pour construire sur cette base les enseignements. La difficulté réside alors dans l'établissement d'objectifs d'apprentissage lisibles. On en voudra pour preuve l'extraordinaire hétérogénéité des notions que l'on trouve dans les rubriques « compétences » et « activités ». Si la compétence est la faculté de mobiliser des capacités et des savoirs pour faire face à une situation, on remarquera que dans notre exemple n° 1 « La ville comme témoin du passé » aucune des notions figurant dans la colonne « compétences » n'en est et que, de surcroît, on y confond les objectifs de l'enseignant (développer l'esprit critique...) avec ceux de l'élève. La raison en est

simple, c'est que ni le savoir savant qui est visé, ni le savoir linguistique (système verbal) ne constituent en eux-mêmes des compétences, seule leur utilisation peut contribuer à renforcer la compétence de communication dans des situations déterminées. En revanche certaines des activités qui sont proposées peuvent aller au-delà d'une simple découverte et constituer une vraie compétence comme celle qui consiste à être capable en mobilisant des savoirs historiques, géographiques et étymologiques de repérer l'origine arabe de mots espagnols. Ce savoir-faire ne manquera pas d'enrichir la relation avec l'interlocuteur hispanique dans maintes situations.

Mais le travail de la compétence de communication est cantonné dans le tableau synoptique que nous commentons et dans les propositions de séquences qui le suivent à des domaines présentés comme strictement fonctionnels et dépourvus de contenus culturels. Le deuxième exemple en témoigne. « Savoir demander, acheter un produit. » « Savoir exprimer un choix, un refus, une hésitation, une envie, un besoin. » sont effectivement des compétences mais la sobriété des activités proposées, l'hypertrophie de l'objectif lexical, l'absence de séquence détaillée de ce type dans la suite des documents d'accompagnement montrent que les usages langagiers propres à ces situations ne sont pas envisagés dans leur complexité socioculturelle alors que le secteur des échanges commerciaux qui est évoqué ici offre un éventail infini de possibilités pour faire entrer l'apprenant dans les subtilités de la modalisation sans laquelle il n'y a pas de communication efficace. Savoir-faire social, et donc culturel par excellence, il pose le problème du maniement du langage pour agir sur l'autre et être agi par lui.

Outiller l'élève pour le « marché linguistique » qui, selon P. Bourdieu, est toute interaction langagière, exige de délimiter avec précision les compétences à lui faire acquérir. Or le traitement des compétences dans les textes que nous commentons comme dans les précédents, n'apparaît que fortuitement.

S'il fallait une preuve du désintérêt dans lequel les rédacteurs tiennent cette approche, il suffirait d'évoquer le savoureux contresens qu'ils commettent en page 7. Les cognitivistes ont montré que les processus mentaux à l'œuvre dans les activités de réception (compréhension orale et compréhension écrite) étaient radicalement différents de ceux qui sont à l'œuvre dans les activités de production (expression écrite et expression orale). Nous reprendrons ces notions dans la deuxième partie de notre travail, contentons-nous de dire ici que cette distinction conduit à différencier les outils linguistiques dont le sujet a besoin pour produire des outils linguistiques dont le sujet a besoin pour recevoir. En matière de lexique, il est important pour pouvoir produire de disposer de mots génériques utilisables dans les situations les plus diverses, les savoir-faire langagiers suppléant le cas échéant les manques de précision : on parlera alors de « vocabulaire de production ». En revanche, en réception, il faut prélever le maximum d'indices dans le discours du natif, aussi est-il important, en matière lexicale de se donner les moyens de donner du sens au plus grand nombre possible de mots sans se donner pour autant l'objectif inatteignable de les rendre disponibles pour la production : on parlera alors de « vocabulaire de reconnaissance ». Malgré son refus d'approcher l'apprentissage par les compétences et donc de s'interroger sur les moyens adaptés à faire acquérir aux élèves, le rédacteur des documents d'accompagnement tente d'user de cette terminologie mais en travestit totalement le sens :

- « Le mot et les expressions feront donc l'objet de traitements différents :
- si le mot fait partie du vocabulaire dit de reconnaissance, il peut être expliqué rapidement ou traduit (sic) ; il peut même être purement et simplement laissé de côté s'il ne fait pas obstacle à la compréhension du document (sic) ;
 - s'il fait partie du vocabulaire de production, c'est-à-dire s'il est indispensable pour communiquer de manière générale ou sur le thème donné, il doit être mémorisé. C'est ce vocabulaire de production que l'élève devra apprendre en priorité aux fins de mobilisation immédiate. (sic) »

Rien ne semble ébranler cette certitude que la langue existe hors de celui qui l'utilise, pas même le maniement de notions qui disent très exactement le contraire. L'indifférenciation des apprentissages, et donc des objectifs, qui s'inscrit dans la droite ligne de l'intégration didactique observée dans le cours canonique et dont

nous avons parlé à maintes reprises, en est le signe le plus patent, la présence récurrente du mot « compétence » n’y change rien. On admettra que les macro compétences que sont la compréhension et l’expression ne peuvent devenir des objectifs d’apprentissage que détaillées en micro compétences, or, quand les rédacteurs des documents d’accompagnement de seconde font le bilan des trois séquences qu’ils proposent aux professeurs et que nous reproduisons ici, ils ne les détaillent à aucun moment. En revanche le bilan des formes linguistiques travaillées offre de multiples précisions. Note331.

Bilan séquence n°1		Bilan séquence n°2		Bilan séquence n°3	
Compétences développées		Compétences développées		Compétences développées	
<ul style="list-style-type: none"> - compréhension de la langue orale et écrite - expression orale et écrite - se repérer, comprendre un itinéraire - exprimer les raisons d’un choix 		<ul style="list-style-type: none"> - compréhension de la langue écrite et orale - expression écrite et orale - compétence culturelle 		<ul style="list-style-type: none"> - compréhension de la langue écrite et orale - expression écrite et orale - compétence culturelle 	
Activités complémentaires		Activités complémentaires		Activités complémentaires	
<ul style="list-style-type: none"> - lecture - prise de parole - analyse d’une séquence filmique - avis critique - travail d’écriture - jeu théâtral : mémorisation, prononciation, articulation, rythme... 		<ul style="list-style-type: none"> - compréhension globale et comparative de documents (textes et tableaux). - Analyse d’une bande dessinée - Lecture suivie - Décrire, rappeler, rapporter comparer. 		<ul style="list-style-type: none"> - recherche documentaire et mutualisation des connaissances - lecture - éducation du regard - travail d’écriture 	
Langue		Langue		Langue	
grammaire	lexique	grammaire	lexique	grammaire	lexique
Progressivité de l’action. Concordance des temps. Impératif. Obligation personnelle. Style direct/indirect. Localisation dans l’espace. Structure servant à exprimer une opinion. La subordonnée temporelle et notamment <i>cuando+subjonctif</i>	Tout le vocabulaire nouveau rencontré, mémorisé et réemployé au cours de l’étude des documents de la séquence.	Le système verbal. Les temps du passé. La subordonnée concessive. La subordonnée de comparaison.	Vocabulaire de la violence, de la mort, de la revendication, de l’opposition. Lexique spécifique des documents : données économiques, numération, couleurs, formes, etc. Quelques structures spécifiques : <i>acabar por, dejar de, dar prueba de, lo...todo, etc.</i>	Les diminutifs L’expression de la répétition (<i>volver a + infinitif</i>) ; <i>de nuevo, otra vez, una vez más.</i> La subordonnée concessive. La comparaison. Emploi/réemploi de <i>cambiar por, me han vuelto+adjectif, tampoco hay...</i>	Lexique des produits alimentaires, de l’habitat, de l’habillement, lexique témoignant de la pénurie. Les couleurs.

Les savoirs culturels qui fédéraient les séquences ne sont plus évoqués dans le bilan que par une formule générique « compétence culturelle » et ne sont d’aucune manière présentés comme de nature à enrichir la compétence de communication. Ces trois bilans disent assez par le choix des rubriques qui sont présentées et leurs volumes respectifs la prééminence du savoir linguistique et donc la survivance de ce que nous avons appelé le noyau dur de la didactique de l’espagnol.

8.4.6. Les modalités d’analyse changent-elles ?

Un travail approfondi d’analyse des modalités d’enseignement – apprentissage retenues nous conduirait à répéter ce que nous avons dit lorsque nous avons examiné les rôles du professeur et de l’élève dans le cours canonique, nous nous contenterons donc ici de donner quelques indications significatives. Les mêmes causes produisant les mêmes effets, les ressorts essentiels du cours d’espagnol restent la production orale de l’élève à partir du document d’appui et le réemploi. Cet extrait de l’une des séquences proposées en fait foi :

« Le professeur invitera les élèves à rappeler les éléments essentiels du film et pourra ainsi s’assurer de la mémorisation effective des structures grammaticales et du lexique déjà présents dans la Guía del ocioNote332. . Après une première phase d’observation et d’audition, il les amènera à identifier les personnages, les lieux et la nature de l’action. »

De plus, l'activité de commentaire - analyse exigera, comme par le passé, que l'on prête la plus grande attention au document d'appui et que l'élève apprenne donc une méthode d'analyse adaptée à chaque type. Ainsi les Instructions Officielles annoncent-elles sereinement :

« Les différents supports proposés : les textes qui demeurent essentiels dans l'apprentissage d'une langue vivante (extraits de romans, de pièces de théâtre, poèmes, articles de presse, lettres, chansons...), les documents iconographiques (bandes dessinées, tableaux de maîtres, gravures, photographies, dépliants publicitaires, affiches, plans, cartes, drapeaux...), les documents sonores et audiovisuels (récits de vie enregistrés, émissions radiophoniques ou télévisées, publicités, reportages, journaux télévisés, extraits de films...), **imposent un traitement spécifique que l'élève doit pouvoir maîtriser** sous la conduite du professeur. »Note333.

et les documents d'accompagnement de renchérir en précisant qu'il faut que les élèves :

« ...acquièrent pour toutes les formes d'expression une **habileté spécifique**. »Note334. [C'est nous qui soulignons dans les deux citations]

L'élève doit donc acquérir progressivement une technique d'analyse – commentaire adaptée à chaque type de documents. La règle qui était en vigueur quand les types de documents utilisés étaient peu variés continue de s'appliquer et ces recommandations de fin 2003 pourraient tout aussi bien se trouver dans un livre du maître du début des années 80. Certes les documents d'appui étaient moins variés mais peu importe, la poussée inflationniste ne doit pas impressionner, on apprendra à analyser les nouveaux types de documents.

8.4.7. La stratégie compensatoire des nouvelles instructions.

Ni la conception de la langue et donc de son apprentissage, ni les modalités de l'analyse collective, ni les objets proposés à cette analyse ne changent donc, mais le fossé qui se creuse entre le modèle et l'orientation langagière affichée, toutes langues confondues, par le préambule, conduit les auteurs des Instructions Officielles d'espagnol et les rédacteurs des documents d'accompagnement à tenter une synthèse illustrée par des propositions d'action pour la classe.

Compte tenu de ce que nous venons de dire, le mot synthèse est déjà inapproprié dans la mesure où le noyau dur ne se modifie pas et que donc les orientations nouvelles ne s'y fondent pas mais viennent se surajouter bien que le texte des Instructions Officielles suggère une continuité :

« D'autre part, ce programme multiplie les situations – imitation, réemploi, jeux de rôles, simulations, échange avec un correspondant étranger, lecture, rédaction synthèse, etc. – dans lesquelles l'élève pourra et devra s'exprimer dans la situation d'échange véritable que l'enseignant aura su mettre en place à la faveur de l'étude des nombreux thèmes culturels proposés. Ces situations doivent permettre **d'atténuer le rôle de langue de commentaire** trop longtemps assigné à l'espagnol dans la classe de langue et d'en faire ce qu'elle est dans la réalité quotidienne de ce nouveau siècle, autant en Espagne qu'en Amérique Latine : une langue de communication. **Il va de soi que cette option nouvelle n'a rien d'exclusif et n'interdit nullement le commentaire dans la pratique pédagogique ; elle se propose seulement de rétablir l'équilibre indispensable entre les deux fonctions : communiquer / commenter (parler à..., parler de...),** l'une et l'autre étant intimement imbriquées pour que la communication se réalise sur la base d'un référent culturel sans lequel il n'y a pas de véritable communication. » Note335. [C'est nous qui soulignons]

Ainsi donc, là où nous voyons un fossé, il n'y aurait qu'une ligne qui séparerait les deux versants d'une même réalité. Le langage, ou peut-être la langue, ou la langue espagnole que l'on parle en cours aurait « deux

fonctions ». Il suffirait donc d'ajouter un « parler à » à un « parler de » déjà bien établi pour que l'enseignement apprentissage de l'espagnol réponde aux exigences du moment. Nous ne discuterons pas ici cette curieuse dichotomie qui oppose deux notions hétérogènes : communiquer et commenter. Nous nous contenterons d'examiner, à travers l'un des exemples d'activité proposés par les documents d'accompagnement, en quoi consiste cette addition de « parler à » qui viendrait combler le déficit observé dans l'enseignement - apprentissage de l'espagnol. Voilà qui permettrait de faire acquérir les savoir-faire langagiers annoncés comme objectifs dans le préambule commun aux langues et que le cours canonique d'espagnol – nous l'avons montré dans cette première partie – est incapable de prendre en charge. Et, sous la rubrique : « Diversifier l'expression orale » c'est bien une alternative au cours magistral dialogué avec ses contraintes spécifiques qui est proposée puisque le rédacteur précise que ce sont :

«des indications de travail susceptibles de développer une compétence d'expression orale libérée le plus possible de ces freins traditionnels>Note336. , en alternance avec la réalisation des séquences présentées précédemment... »Note337.

Les propositions consistent à utiliser en classe le jeu dont « les vertus formatrices ne sont plus à démontrer »Note338. et parmi les jeux retenus figure une « sopa de letras », c'est-à-dire un jeu de mots mêlés. L'auteur a dissimulé dans les colonnes verticales et horizontales, ainsi que dans les diagonales des mots rencontrés dans la séquence qui a précédé. Le but du jeu est de repérer les mots cachés.

On imagine aisément le parti que l'on pourrait tirer de cet exercice dans une perspective constructiviste. Donner les moyens à un apprenant de « se débrouiller » seul dans la langue qu'il apprend, c'est aussi le mettre en situation de repérer les régularités de la langue étrangère, de se les construire, notamment en matière de morphologie lexicale ou verbale. Lui proposer une colonne de lettres à l'intérieur de laquelle se trouve un mot dont on ne perçoit ni le début ni la fin, c'est l'obliger à faire des hypothèses, construire des combinaisons, en éprouver la validité. Et c'est au cours de ces activités cognitives qu'il s'approprie les lois morphologiques de la langue.

Las ! Les documents d'accompagnement en font un exercice d'expression :

« Nous proposons ci-après une Sopa qui montre bien que ce jeu peut-être utilisé pour réactualiser, réemployer oralement le vocabulaire de séquences précédentes. Ici, l'élève ne se contente pas de repérer les mots cachés. Il doit les prononcer, les localiser et les insérer dans une phrase. »

En réalisant cette activité, l'élève ne s'entraîne aucunement à un échange langagier, tout au plus satisfait-il, comme dans n'importe quel cours traditionnel, à une obligation scolaire de faire des phrases construites conformes aux normes de l'écrit et à réemployer les mots vus récemment. On attend que l'élève produise des phrases comme celles qui sont proposées :

« Es un almacén donde se venden viejas cosas, viejos muebles. En la película Alma Gitana, el padre de Lucía es propietario de una tienda de antigüedades. Esta palabra está escrita al revés y verticalmente en la segunda línea del juego.»

[C'est un magasin où l'on vend de vieilles choses, de vieux meubles. Dans le film Alma Gitana, le père de Lucía est propriétaire d'une boutique d'antiquités. Ce mot est écrit à l'envers et verticalement dans la deuxième ligne du jeu.]

La dichotomie entre « parler de » et « parler à » ne concerne pas les enjeux que nous avons mis à jour dans la confrontation entre un apprentissage de formes linguistiques et un apprentissage de savoir-faire langagiers : parler à X n'exclut pas de lui « parler de ». En revanche apprendre à agir sur X (en lui « parlant de » ou non) et à être agi par lui est la finalité de l'apprentissage de langue, étrangère ou non. L'outil qui est proposé provient de dispositifs d'apprentissage de langue fondés sur une approche constructiviste qui consiste à faire

que l'apprenant s'approprie les lois morphologiques de la langue. Mais la représentation de la langue comme un ensemble fini, perpétuée par le cours canonique, ne permet pas de penser l'apprentissage de la langue de communication comme l'acquisition progressive de tous les savoirs et savoir-faire qui arment un individu pour affronter une interaction exolingue. Après avoir appris la langue qui sert à « parler de », il conviendrait d'apprendre la langue qui sert à « parler à » tout aussi monolithique que la première. Nous avons dit « savoir constitué ». Aider l'élève à apprendre à agir par le langage en langue étrangère requiert d'autres entraînements en classe que des jeux transformés en prétextes à parler une langue sans enjeux. Le dernier chapitre des documents d'accompagnement semble en sentir la nécessité mais se montre totalement incapable de proposer une mise en œuvre crédible.

8.4.8. Le mariage de la carpe et du lapin.

Les rédacteurs des documents d'accompagnement de seconde ont choisi de conclure leur propos en évoquant la question de l'erreur, de son rôle dans l'apprentissage et de son traitement. L'irruption de la notion en fin d'ouvrage pourrait laisser croire que l'on cède ici à un effet de mode, ce que ne démentent pas les phrases énigmatiques suivantes :

« Du reste, depuis un certain temps, le statut de l'erreur a été réhabilité (sic), attitude qui s'exprime tout d'abord dans le choix du terme 'erreur' à la place de 'faute'. Tirer parti de l'erreur est devenu un réflexe pédagogique. »[Note339](#).

Il nous semble cependant que ce chapitre a une importance stratégique car si le cours canonique d'espagnol rendait possible la mise en œuvre du traitement de l'erreur que préconisent les pédagogues cognitivistes, il ferait ainsi la preuve qu'il est en phase avec l'orientation générale des innovations pédagogiques actuelles.

Les observations que nous avons faites sur les représentations de la langue et donc de l'apprentissage que contribue à créer le cours canonique nous conduiraient à penser que l'erreur devrait être traitée selon le modèle néobehavioriste de B.F. Skinner[Note340](#). La programmation des apprentissages fondée essentiellement sur l'acquisition des formes linguistiques qui constituerait un ensemble fini que serait la langue ressemble fort en effet à l'organisation de l'environnement telle que la préconise B.F. Skinner et qui vise à éviter que l'élève ne fasse des erreurs. Ainsi progresserait-il pas à pas « du simple au complexe » selon les termes des documents d'accompagnement que nous avons déjà cités.

Or, contre toute attente, et en conformité avec les conclusions des psychologues cognitivistes, le texte considère l'erreur comme faisant partie du processus de traitement de l'information auquel se livrerait le cerveau du sujet apprenant. A plus de dix reprises, on trouve sous la plume des rédacteurs du texte le mot « système », ce système que se construirait l'apprenant et dont l'erreur serait l'indice de l'état de son développement.

Certes il y a comme une résignation dans la phrase que nous citons ici, mais la détermination à prendre en compte cette réalité est entière :

« Puisque cette construction de systèmes a lieu quoiqu'on fasse, il semble nécessaire de la prendre en compte pour un meilleur ajustement et une facilitation de l'appropriation. »[Note341](#).

On admet alors que le développement cognitif n'est pas linéaire, qu'il passe par des paliers, par des phases de régression ou de stagnation et que donc aucune erreur n'est arbitraire. Les « zones de résistance à l'apprentissage de la langue étrangère » font même écho aux recherches sur la « zone proximale de développement » de Vygotski, voire aux « séquences potentiellement acquisitionnelles » dont nous avons parlé plus haut. Enfin on admet que :

« au cours de leur apprentissage, les élèves utilisent une succession de systèmes intermédiaires – pas nécessairement justes – qu’ils se sont construits ».

La notion d’interlangue qui était en filigrane, apparaît donc clairement et se trouve revendiquée par le texte même qui en niait la logique en perpétuant le cours canonique comme nous avons pu l’établir précédemment. Le traitement de l’erreur permettrait-il ici de faire cohabiter dans la didactique de l’espagnol, les deux logiques ?

Les principales sources d’erreurs, sont, à en croire le texte de deux ordres : d’ordre linguistique ou d’ordre méthodologique. Cette seconde catégorie aurait trait essentiellement aux difficultés liées à l’entrée des élèves dans le second cycle et qui exigerait un travail plus important et plus complexe pouvant occasionner des dysfonctionnements organisationnels mais aussi cognitifs :

« Les limites de charge cognitive sont vite atteintes et si le volume ou la complexité du travail demandé dépasse ces limites, le travail ne sera pas fait ou mal fait. »[Note342](#).

Les difficultés potentielles d’ordre linguistique sont évoquées dans leur détail, passant des « difficultés de perception, d’identification et de catégorisation » des phénomènes phonologiques à la « mauvaise perception des situations d’utilisation concrètes des structures de la langue étrangère ». Une telle approche catégorielle des difficultés potentielles fait espérer une approche elle aussi catégorielle de leur traitement et par voie de conséquence, une parcellisation des apprentissages que ne permet pas le cours magistral dialogué. Ce texte semble répondre positivement à cette exigence quand il exhorte les professeurs à prendre en considération « les limites de l’appareil cognitif de l’élève »[Note343](#), ou à « ménager des étapes » et quand il va même jusqu’à affirmer que le processus d’apprentissage est un processus « de conceptualisation, de systématisation et de maîtrise »[Note344](#), affirmation en complet désaccord avec la logique du réemploi immédiat et de la centration sur le produit que nous avons montrée dans le cours traditionnel d’espagnol.

Mais le passage du behaviorisme au cognitivisme s’interrompt au moment où, de l’exposé des intentions, le texte passe aux propositions d’action pour la classe.

Si le lecteur a cru que l’élève pousserait de son propre chef les limites de son système parce que le professeur lui aurait ménagé une situation d’apprentissage qui l’aurait conduit à s’approprier un savoir ou un savoir-faire qui s’était avéré difficile d’accès, qu’il se détrompe :

« l’enseignant donne des repères stables à l’élève, des commentaires argumentés d’erreurs, et des explications fiables sur les fonctionnements. »

Si le lecteur s’est imaginé que le professeur allait surseoir au cours magistral dialogué pour organiser l’apprentissage en étapes de repérage, conceptualisation, systématisation et utilisation, qu’il se détrompe, le cours magistral dialogué offre les conditions idoines pour mener à bien tous ces apprentissages, qu’importe que le système dont on a tant parlé soit d’abord une construction individuelle :

« Lors des productions orales à dominante communicative, l’enseignant laisse l’élève s’exprimer librement sans intervenir de façon systématique. En effet, la correction de l’erreur en situation de communication risquerait de couper l’élève dans son élan et ainsi de le déstabiliser dans sa volonté de communiquer.

Démarches suggérées :

- l’enseignant évite de corriger lui-même à chaud ;
- il donne d’abord à l’élève l’occasion de se corriger ;
- il sollicite ensuite le groupe que constitue la classe et ne donne la solution qu’en tout dernier lieu ;
- il montre, si possible, que l’énoncé incorrect dans la situation présente pourrait convenir

dans une autre situation ;
- il met en œuvre des exercices de réemploi susceptibles d'amener l'élève à retrouver la règle.

Ce type de démarche est préalablement expliquée aux élèves qui sont ainsi mis en confiance, ne craignent plus d'être interrompus et ont conscience que **leurs erreurs les plus graves seront relevées et corrigées.** »[C'est nous qui soulignons]

Si le lecteur a pensé qu'au terme d'un long cheminement, les documents d'accompagnement prenaient à leur compte la notion d'interlangue, c'est qu'il n'aura pas remarqué qu'à nouveau les apprentissages ont été cantonnés au seul domaine de la connaissance des formes linguistiques. Or si l'interlangue est un système dynamique en action comme nous l'avons montré plus haut, si c'est un « bricolage » constant selon les mots de V. Castellotti^{Note345}, dépendant des moyens et des circonstances de l'interaction, elle ne saurait faire abstraction de la dimension langagière, des référents socioculturels, en un mot de l'engagement du sujet dans son rapport à la langue de l'autre.

Les tentatives de toilette ne font pas illusion. Elles se révèlent incapables de rendre compatibles le cours canonique et une approche constructiviste de l'apprentissage d'un savoir-faire langagier que pourtant le préambule commun aux langues préconise. Cours canonique et apprentissage langagier sont exclusifs l'un de l'autre parce qu'ils reposent sur des présupposés théoriques antinomiques et que donc les objectifs d'apprentissage qu'ils servent ne peuvent pas être de même nature. Les nouveaux programmes de seconde versus espagnol et leurs documents d'accompagnement confirment l'ostracisme dont sont frappées les activités cognitives dans la didactique traditionnelle de l'espagnol, et à l'inverse la priorité accordée au produit. L'impasse que l'on fait sur le cognitif est en fait une impasse sur le sujet apprenant et le refus de faire porter les efforts d'enseignement – apprentissage sur les capacités langagières, c'est-à-dire sur la capacité de l'individu à se doter d'un savoir-faire social, relève de la même logique.

9. Conclusion

9.1. La question axiologique.

V. De Landsheere affirme :

« Des options axiologiques vont dépendre directement les buts poursuivis par l'éducation. En effet, ce que normalement on s'efforce de transmettre aux autres, c'est ce à quoi on accorde le plus de valeur. »^{Note346}.

Nous ne discuterons pas ici les attendus éthiques qui sont affichés dans tous les textes officiels concernant les langues étrangères et qui revendiquent tous leur adéquation avec les finalités essentielles de l'École. Les programmes de première se disent conformes « à ses missions intellectuelles et éducatives fondamentales »^{Note347}, ceux de seconde sont un peu plus explicites et mettent l'accent sur la formation du sujet dans son rapport à l'autre :

« La mobilité accrue des personnes, la nécessité d'accéder à une information de qualité, à une communication aussi authentique que possible, le besoin de promouvoir la compréhension mutuelle et l'ouverture sur d'autres cultures renforce l'importance de l'apprentissage des langues vivantes. »^{Note348}.

Ce texte met clairement l'apprentissage des langues au service d'une formation du sujet qui les transcende. Nous nous demandons ici comment les valeurs qui sous-tendent ces principes généraux sont déclinées dans les activités quotidiennes qui sont préconisées en espagnol. Cette question semble d'autant plus fondamentale

qu'elle conditionne la transmission même de ces valeurs :

« Car c'est bien au cœur de chaque activité éducative que peuvent s'éprouver et – peut-être – se transmettre les valeurs. »[Note349](#).

9.2. Dar gato por liebre ou prendre des vessies pour des lanternes.

Avant d'examiner les nouveaux textes officiels de seconde et leurs documents d'accompagnement, nous nourrissions l'espoir que ces derniers amorceraient une inflexion et qu'ils tordraient le cou à cette illusion qu'on peut accéder à la maîtrise d'une langue étrangère sans se poser en sujet. Même s'il y est souvent question de communication, cette perspective ne s'est pas rapprochée. C'est que dans le cadre de la classe, la négation du sujet apprenant est masquée par l'ambiguïté langue – langage qu'entretient le cours magistral dialogué et qui leurre l'élève. Pour satisfaire aux obligations scolaires de la pédagogie traditionnelle de l'espagnol, il est suffisant d'accumuler des connaissances linguistiques et de les articuler, il n'est pas nécessaire d'apprendre à se servir du langage en langue étrangère et pourtant chacun feint de croire que c'est ce qui se passe en classe. Nous avons montré à maintes reprises, sous des angles différents que ce qui s'élabore collectivement en classe, sous la houlette du professeur, est essentiellement un objet linguistiquement conforme au système de règles qui organise la mise en mots en espagnol, que cette élaboration trouve un prétexte dans le document d'appui mais pour autant, même dans le cas où tous les acteurs jouent le jeu et où le cours devient une longue phrase, cela n'en fait pas une séance d'apprentissage du langage en tant que « système symbolique de significations cognitives, subjectives, sociales référentielles »[Note350](#). Irrémédiablement, le cours magistral dialogué d'espagnol, quel que soit le document, quelle que soit l'inventivité du professeur, quelles que soient les tentatives de toiletteage, vient buter sur l'obstacle que signalait déjà Louis Porcher (cité par C. Puren à la fin de son *Histoire des méthodologies*) en 1981 et qui est, selon lui, commun à cette méthode traditionnelle et à la méthode audiovisuelle massivement employée en anglais :

« Sans doute est-ce à cet endroit que se rejoignent dans l'erreur les options des méthodes traditionnelles et celle des méthodes audiovisuelles, pariant toutes deux sur l'efficacité communicative de la maîtrise morphosyntaxique : faire fonctionner correctement le système engendrerait une aptitude à l'utiliser dans la communication. Cette foi en une génération spontanée (de l'écrit à la parole pour les méthodes traditionnelles, de l'oral morcelé à la parole pour les méthodes audiovisuelles) a été, dans chaque cas, aussi souvent couronné d'échecs que de succès. »[Note351](#).

La « foi en une génération spontanée » ne se dément pas et vingt ans après, ce texte, non seulement reste d'actualité mais il prend plus de sens encore dans la mesure où les Instructions Officielles affichent plus clairement qu'elles ne le faisaient en 1981 une orientation communicationnelle. Après les travaux de la sociolinguistique, voire de la sociologie du langage, la didactique de l'espagnol laisse croire encore à l'élève qu'en disant des mots, il apprend à être l'auteur d'actes de langage en espagnol. Les conclusions auxquelles nous arrivions sont confirmées. Si nous reprenons les catégories qu'établit E. Bautier lorsqu'elle oppose les élèves en difficulté et les autres dans leur rapport au langage, nous dirons que l'adolescent qui se sera socialement construit un rapport au langage qui lui permet de mettre le monde à distance, d'user de celui-là pour s'approprier celui-ci, pourra peut-être s'inventer des stratégies personnelles pour investir avec ses savoir-faire langagiers le nouvel espace que lui offre l'apprentissage de langue étrangère, mais cette activité d'apprentissage sera en quelque sorte clandestine. En revanche tout apprentissage langagier est compromis chez celui qui est dépourvu d'une conscience de langage, pour qui le langage n'est pas une médiation avec le monde mais pour qui c'est le monde, voire son monde. Prétendre que l'on va développer chez lui la compétence de communication en lui faisant produire puis répéter des formes linguistiques savamment distillées est une imposture. Mais toutes les impostures ne sont pas faciles à déceler : les pratiques héritées par les professeurs d'espagnol dont le cours canonique est la matrice et qui confinent à l'habitus bourdieusien, leur enchâssement harmonieux dans le dispositif général du secondaire d'évaluation et de certification avec

ses objectifs linguistiques et culturels dont on feint de croire qu'ils recouvrent un corps de savoir fini, ces pratiques donc vont privilégier des performances d'élèves en les faisant passer pour ce qu'elles ne sont pas. Chacun s'accorde à dire que l'enseignement des langues donne des résultats insuffisants mais les moyennes des candidats au baccalauréat sont excellentes alors qu'elles prétendent évaluer les compétences de communication. Au-delà du rapport au langage, ou en étroite relation avec lui, c'est le rapport à la scolarité et donc ensuite au savoir qui peut s'en trouver affecté et conduire l'adolescent dans une impasse. E. Bautier écrit :

« A mobilisation initiale équivalente, les malentendus portant sur les postures et activités intellectuelles requises par l'appropriation des savoirs et de la culture peuvent, lorsque le fonctionnement de l'institution scolaire et les pratiques de ses professionnels ne permettent pas de les lever, ou lorsqu'ils contribuent à les créer ou à les renforcer, leurrer durablement certains élèves quant à la nature du travail intellectuel et des activités pertinentes pour apprendre et, par là, les détourner de la voie de l'apprentissage, et aboutir, par effet de cumul, à des situations, des parcours et des acquisitions scolaires très contrastées. »[Note352](#).

Au terme de cet état des lieux, nous pensons que le fonctionnement de l'institution et les pratiques majoritaires des professionnels dans le domaine de l'enseignement de l'espagnol « créent » et « renforcent » des malentendus qui détournent les élèves des voies de l'apprentissage. Il est suffisant de se maintenir dans une posture d'élève, il n'est pas nécessaire d'adopter une posture d'apprenant. Lorsqu'elle examine la façon dont les élèves interprètent leur situation scolaire, E. Bautier met à jour deux rapports à la scolarité et au savoir exclusifs l'un de l'autre selon que les élèves sont en difficultés ou en réussite : une « logique de cheminement et métier d'élève » pour les premiers, une « logique d'apprentissage et travail d'apprenant » pour les seconds. Les élèves qui s'inscrivent dans cette logique ne bornent pas les activités scolaires et l'appropriation des contenus à leur validation institutionnelle. Au contraire ils leur donnent un sens dans leur formation et leur développement intellectuels qu'ils voient, dès le temps de l'apprentissage, comme la finalité de leur action scolaire.

« Les tâches et exercices scolaires sont l'occasion d'une réelle activité cognitive et d'un travail de décontextualisation – recontextualisation par lequel les savoirs s'émancipent des situations et activités où ils sont acquis et peuvent être mobilisés et reconnus dans d'autres contextes, devenir constitutifs d'autres situations et expériences. Ces élèves font la distinction entre exercices et objets d'apprentissage. Ils s'interrogent sur le sens des disciplines et le but des exercices et activités scolaires, cherchent à comprendre les principes qui les sous-tendent et peuvent donner à leur activité un sens cognitif qui transcende la nécessité de s'acquitter de tâches morcelées, de routines ou d'exigences comportementales. »[Note353](#).

En revanche, les élèves en difficulté s'inscriraient dans une « logique de cheminement » sur un chemin tracé par d'autres, franchissant les obstacles qui leur permettent de passer d'une classe à l'autre pour « aller le plus loin possible ». Dès lors, considérés uniquement comme des obligations scolaires dont il faut s'acquitter, les activités d'apprentissage et leurs contenus sont dépourvus de sens cognitif et culturel. Le constat que dresse E. Bautier explique largement la dramatique désillusion des intéressés lorsque se dévoilent ces malentendus et laisse entendre en creux la part prise par les pratiques enseignantes dans ce processus.

« Ainsi, pour les élèves qui se situent dans la seule logique du 'cheminement' et du 'métier d'élève', le travail intellectuel, les activités d'apprentissage et les contenus qu'ils permettent d'élaborer, ne sont guère perçus comme tels et disparaissent derrière l'effectuation des tâches et exercices scolaires et la conformité aux rituels de la classe ou du cours. De l'élémentaire à l'université, on trouve ainsi des élèves et des étudiants qui peuvent être très mobilisés pour réussir leurs études, tout en demeurant dans le malentendu et peu efficaces du point de vue de l'appropriation des savoirs. Croyant faire ce qu'il faut en s'acquittant des tâches et en se conformant aux prescriptions scolaires sans pour autant être à même de mobiliser pour cela

l'activité intellectuelle requise par un réel travail d'acculturation, ils estiment en être quittes avec les réquisits de l'institution, et satisfaire ainsi aux conditions de la réussite, ce qui n'est que rarement le cas. Le malentendu s'instaure dès le CP et ne fait que croître au cours de la scolarité. »[Note354](#).

Bien que ce ne soit pas son propos, en conclusion de cette présentation des deux logiques, E. Bautier n'éluide pas l'idée selon laquelle les pratiques enseignantes sont plus ou moins favorables à l'appropriation des savoirs. Les caractéristiques du cours canonique d'espagnol qui découlent de la représentation du savoir à enseigner qui le fonde et de ses modalités essentielles sont de nature à enfermer l'élève dans un rapport à l'apprentissage de langue obéissant à une logique cumulative et bornée par les échéances certificatives. Comme dans le cas général exposé par E. Bautier, le malentendu repose en espagnol sur l'illusion d'une fausse appropriation qui se donne des airs d'appropriation. Ainsi on pourrait apprendre à communiquer en espagnol, (les textes officiels ne cessent de répéter le mot), en faisant « ce qu'il faut faire » et en répondant « ce qu'il faut répondre », sans engagement individuel, en faisant fi du rapport que le sujet s'est élaboré, ou est en train de s'élaborer au langage, au savoir et au monde. Le malentendu confine à la duperie. Celui qui est inscrit dans une « logique de cheminement et de métier d'élève » y sera conforté par l'enseignement – apprentissage de l'espagnol qu'informe le cours canonique. A l'autre, il ne lui donnera pas l'occasion d'optimiser son rapport au langage, au savoir et au monde ou peut-être est-il même en mesure de le contrarier.

9.3. Leurres et valeurs.

Plus que nul autre enseignement, celui qui touche au langage touche à l'identité de celui qui apprend. Il en résulte qu'un enseignement - apprentissage de langue, moins qu'aucun autre, ne peut s'affranchir de la question des valeurs. Nous avons vu, au cours de notre travail, que des pratiques héritées dans la didactique de l'espagnol ne pouvaient être reçues au seul prétexte qu'elles relevaient de la tradition et du bon sens. Qu'il s'agisse du praticien qui enseigne la langue étrangère ou de l'apprenant il en va de ...

« l'interrogation d'un sujet sur la finalité de ses actes. Interrogation qui le place d'emblée devant la question de l'Autre... car l'existence de l'Autre, chaque fois que j'agis et au sens propre des mots, 'fait question' : est-ce que je le reconnais comme tel, dans sa radicale altérité, ou est-ce que j'en fais l'objet de mes manipulations pour servir à ma satisfaction ? Dans tout ce que je dis, à travers toutes les décisions que je prends, au sein des institutions que je fréquente, est-ce que je permets à l'Autre d'être, face à moi, voire contre moi, un Sujet ? Est-ce que j'accepte, en dépit des difficultés que cela comporte, de l'incertitude devant laquelle cela me place, des inquiétudes qui vont inmanquablement surgir à chaque pas, de prendre ce risque ? »[Note355](#).

La mise en rapport des objectifs généraux affichés et la réalité des pratiques induites par nombre d'injonctions institutionnelles ont fait apparaître un déficit de ce que J.-L. Le Grand appelle « la congruence »[Note356](#), entendue comme la mise en correspondance de sa pensée et de ses actes. Congruence et respect de l'autre sont deux valeurs que personne ne songerait à mettre en cause et dont la transmission sera considérée comme essentielle par tous les partenaires de l'institution scolaire. Mais cette transmission n'est évidemment pas de l'ordre du discours, elle est de l'ordre de la pratique. Comme l'a montré J.-P. Boutinet, beaucoup de valeurs déclarées sont démenties dans les situations réelles[Note357](#). Le terme de « leurre » utilisé de façon récurrente par E. Bautier dans l'analyse qu'elle fait des rapports que l'École laisse s'établir ou provoque entre l'élève et l'activité scolaire et entre l'élève et le savoir, ce terme donc renvoie au domaine de l'éthique comme le fait le terme de « duperie » que nous n'avons pas craint d'utiliser pour caractériser certaines pratiques propres à l'enseignement de l'espagnol. L'un et l'autre disent l'écart entre ce qui est annoncé comme objectif à l'élève et ce qui est réellement réalisé sans que l'intéressé en ait conscience. L'exemple qui nous semble le plus criant de ces atteintes à la congruence et au respect de l'autre comme sujet, et que nous avons amplement commenté, est l'illusion dans laquelle on tient l'élève, voire le professeur, de « faire du langagier » quand « ils ne font que du linguistique ».

Cela dispense d'inscrire clairement l'enseignement - apprentissage de langue étrangère dans la problématique des apprentissages du langage comme outil de médiation avec le monde mais aussi dans sa fonction identitaire. Prétendre interagir avec l'alloglotte, c'est d'abord interagir, c'est se poser en sujet face à l'autre. Or, dans cette relation à l'autre, les ressources qui sont mobilisées ne se réduisent pas à des formes linguistiques, ni à des techniques communicatives, elles sont ancrées essentiellement dans le rapport que le locuteur a au monde. Ses pratiques langagières sont enracinées socialement. Elles préexistent à l'École et déterminent son existence sociale. Si l'enseignement de langue étrangère doit participer à l'émergence du sujet comme le proclament les textes officiels, il ne peut être une construction ex nihilo. Tel qu'il s'affiche aujourd'hui, l'enseignement - apprentissage de langue étrangère exige de prendre en compte le déjà-là de l'élève que constituent ses pratiques langagières déjà socialement construites et qui informent son rapport au langage, au savoir et au monde et de lui donner les moyens de s'instituer en tant que sujet dans l'activité langagière en langue étrangère. Le cours canonique d'espagnol est intrinsèquement incapable de servir cet objectif.

Deuxième partie : VERS UN NOUVEAU PARADIGME

Chapitre 1. Elève de langue, être de langage

1. Urgente nécessité d'un changement de paradigme.

Tel que nous l'avons décrit, le cours canonique d'espagnol, avec ses modifications, avec l'ajout de quelques compléments, pérennise le même paradigme. La force centripète du noyau dur fait que des propositions, qui, par leur nature même, semblaient se dégager du modèle comportementaliste, sont absorbées par lui. Lorsqu'elles restent en périphérie, les activités, qualifiées alors de ludiques, sont comme des concessions nécessaires à l'air du temps, des produits d'appel qui traitent l'élève en chaland que la gondole convoite par le scintillement racoleur de quelques emballages savamment disposés. La survivance, moyennant quelques aménagements, d'une méthodologie fondée sur l'acquisition progressive de savoirs sur la langue et sur la culture, le couple objectifs linguistiques - objectifs culturels omniprésent jusque dans les épreuves de concours de recrutement des professeurs, révèle moins une incapacité à s'adapter que la revendication d'un paradigme disciplinaire, la discipline n'étant pas ici à entendre comme « la discipline Langues Vivantes » mais comme « la discipline espagnol ». La matrice qu'est le cours magistral dialogué sur document a façonné ceux qui, à leur tour, sont chargés de mettre en œuvre et de pérenniser la matrice et pour qui les aménagements évoqués sont au mieux des moyens de motiver les élèves, au pire des renoncements voire des compromissions. C'est que, selon de nombreux textes émanant d'hispanistes se réclamant de la tradition didactique de l'espagnol, la demande sociale d'une plus grande efficacité pragmatique de l'enseignement - apprentissage des langues étrangères est un chant des sirènes auquel il faut résister, une solution de facilité qui reviendrait à brader l'essentiel, à se soumettre aux lois du marché, ce serait sacrifier la formation culturelle à des préoccupations utilitaristes, et, de surcroît, ce serait antidémocratique :

« Avoir pour seul objectif d'enseigner une langue utilitaire, c'est littéralement faire perdre leur temps à une immense majorité de nos élèves qui n'auront jamais, au cours de leur vie professionnelle, à utiliser l'espagnol comme langue de travail. »[Note358](#).

Lorsqu'il porte un regard épistémologique sur les savoirs scolaires, M. Develay montre qu'ils se définissent à partir de points de vue qui vont contribuer à définir des paradigmes et qui sont donc susceptibles d'être remplacés par d'autres qui à leur tour, produiront de nouveaux paradigmes. L'exemple donné pour l'histoire est parlant : le changement de point de vue sur la discipline histoire – de « l'histoire récit » à « l'histoire problème » - a entraîné ipso facto une réorganisation des contenus. Mais la discipline langues vivantes peut-elle être assimilée à une discipline comme l'histoire qui procède par transposition didactique du savoir savant au savoir à enseigner ? M. Develay fait remarquer qu'au même titre que l'éducation physique ou la

technologie, la discipline langues vivantes a une double origine : «des savoirs savants mais aussi des pratiques sociales de référence »[Note359](#). Ce qui, pour l'auteur, semble tomber sous le sens, à savoir que les contenus d'enseignement – apprentissage de langue procèdent directement de la pratique sociale de la communauté qui l'utilise, nous semble très douteux pour l'espagnol. Lors de la modélisation du cours canonique nous avons montré qu'il est le creuset d'une pratique scolaire au service d'objectifs qui renvoient davantage à l'univers social de l'apprentissage (le système scolaire français) qu'à l'univers naturel de la pratique de l'espagnol. Le cours canonique construit son cadre de référence en instituant le document comme espace d'apprentissage, le professeur comme médiateur, les formes linguistiques et les objets culturels qui les portent comme objectifs d'apprentissage. P. Lenoir écrit :

« L'objectif social de référence est d'acquérir des connaissances linguistiques et culturelles au moyen de l'examen de plus en plus autonome de documents. »[Note360](#).

Les pratiques sociales de référence ne sont pas ici celles dont parlait M. Develay ou si les pratiques sociales de référence sont présentes, elles sont comme présentes en écho dans des pratiques scolaires qui, comme nous l'avons montré plus haut, sont essentiellement des calques, souvent approximatifs, des pratiques scolaires de l'enseignement - apprentissage de la littérature, de l'histoire, de l'histoire de l'art etc. Néanmoins, la préoccupation, souvent exprimée hors l'École, pour une plus grande efficacité communicationnelle ne pouvant être ignorée, le discours institutionnel, relayé souvent par les praticiens, a développé d'abord et développe encore la thèse des « bases indispensables », phase première de l'apprentissage sans laquelle rien de durable ne saurait être construit.

Au mépris le plus absolu des travaux en didactique des langues, en psycho et en sociolinguistique que nous avons évoqués à la fin de notre première partie, il se trouve encore des écrits récents publiés par l'institution scolaire qui conçoivent l'apprentissage de langue étrangère comme une œuvre architecturale dont il faut soigner les fondations, et dont l'unité, « la brique de base », est la forme linguistique. Le simplisme de la représentation en assure le succès. Ainsi trouve-t-on dans *Un regard sur...la pédagogie de l'espagnol* :

« La langue enseignée sera la plus authentique et la plus riche possible, le but recherché étant **d'asseoir des bases linguistiques – c'est-à-dire syntaxiques et lexicales** – susceptibles de permettre, le cas échéant, un approfondissement ultérieur en vue d'une utilisation personnelle, professionnelle ou autre, des connaissances acquises. »[Note361](#). [C'est nous qui soulignons].

Vingt ans après, nous l'avons dit, le diagnostic que faisait L. Porcher reste d'actualité. On parie encore sur le phénomène de génération spontanée selon lequel « faire fonctionner correctement le système engendrerait une aptitude à l'utiliser dans la communication »[Note362](#). Les rédacteurs des textes officiels récents que nous avons analysés semblent prendre en compte l'inanité de cette croyance et incitent professeurs et élèves à multiplier les voyages linguistiques et, à l'intérieur de la classe, à intensifier la communication, en langue étrangère, entre les élèves. En réalité, ces deux injonctions ne nous semblent pas très éloignées de la croyance en une génération spontanée dont parle L. Porcher. Rien ne permet en effet de penser que l'hypothétique maîtrise des formes linguistiques et des objets culturels peut, au prétexte que l'élève est en territoire espagnol un cours laps de temps, se transformer en maîtrise des usages des formes linguistiques et des savoirs socioculturels. Peut-être même risque-t-on, en agissant de la sorte, de renforcer l'ethnocentrisme sans permettre la moindre relation entre le travail scolaire sur la langue et la réalité des échanges langagiers auxquels l'élève sera le plus souvent amené à assister plus qu'à participer. Tout aussi incertaine paraîtra l'idée selon laquelle une intensification des échanges entre élèves en langue étrangère en classe dans le cadre des activités de cours que nous avons détaillées puisse les armer pour l'interaction exolingue mais nous y reviendrons. Puisque l'activité de commentaire collectif de documents reste l'activité essentielle, puisque les activités périphériques ne modifient que très partiellement le rapport à l'apprentissage, la seule voie resterait donc d'intégrer cette dimension au travail traditionnel de la classe. P. Lenoir précise :

«...l'enseignant d'espagnol doit désormais s'efforcer pendant la classe de construire chez

l'élève une compétence communicationnelle différée. Ce nouvel objectif complique la tâche, car il faut faire en sorte, dans le cadre de l'homologie fins-moyens, que les élèves communiquent entre eux à partir du support de base, pour pouvoir ultérieurement le faire en milieu naturel. »[Note363](#).

Nous avons montré que les derniers textes officiels qui s'assignent pour tâche de rééquilibrer le « parler à » et le « parler de » au bénéfice du premier transforment en objectifs linguistiques les objectifs langagiers que le préambule commun des langues avait annoncés. Le point de vue sur l'objet à apprendre - enseigner ne change pas, le paradigme demeure, tout au plus se complexifie-t-il. Ne pouvant intégrer des éléments antinomiques, il les transforme mais, ce faisant, les dénature. Créer les conditions pour que l'élève s'approprie des usages contextualisés et diversifiés du langage en situation exolingue exige de réexaminer la part et la nature de la pratique sociale de référence, le statut de l'apprenant et d'en tirer un paradigme nouveau.

2. Quelle pratique sociale de référence ?

Nul doute que les savoirs sur la langue espagnole, de la morphologie verbale à l'emploi des prépositions, de la syntaxe à la phonologie, que les savoirs sur la culture hispanique, de l'histoire des civilisations à celle de la littérature, de la géographie physique aux connaissances ethnographiques peuvent être organisés, hiérarchisés, ordonnés pour être constitués en savoirs scolaires mais, outre que l'entreprise est trop ambitieuse pour être menée à bien, il semble évident qu'on ne peut prétendre, au prétexte qu'on étudie une langue étrangère aborder tous les domaines de savoir que le génie humain a construit dans cette langue comme dans les autres. Cependant c'est bien l'illusion qu'entretient l'entrée par le document qui continue de prévaloir dans la didactique de l'espagnol. Et pour faire bonne mesure, le document s'étant diversifié, aux « savoirs sur » que nous avons évoqués viennent s'ajouter les savoir-faire scolaires qu'exigent les commentaires de documents différents. Nous avons vu en effet que les Instructions Officielles ne craignent pas de recommander que les élèves apprennent à traiter selon des modalités spécifiques tous les types de documents. Cette course inflationniste résulte de la volonté d'intégrer dans le domaine scolaire le foisonnement du réel dont la langue est l'expression mais sans modifier l'accès à ce réel, c'est-à-dire l'entrée par le document d'abord objet de commentaire collectif. La multiplication des types de documents qui devait répondre à un besoin de diversification a pour conséquence de « scolariser » davantage encore l'expression en langue étrangère des élèves car la préoccupation pour l'objet à commenter fait disparaître la perspective de maîtrise de langue et atomise l'apprentissage. Les modalités d'évaluation du baccalauréat disent jusqu'à la caricature l'impasse où est venu se fourvoyer l'enseignement - apprentissage des langues étrangères et singulièrement l'espagnol, évaluation qui en amont ne peut qu'avoir un effet modélisateur sur les pratiques des enseignants et sur les activités d'apprentissage des élèves. Dans un article à paraître C. Puren écrit :

« L'entrée par les documents s'est conservée jusqu'à nos jours comme le modèle unique de l'évaluation au baccalauréat, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Autant dire que ce baccalauréat a désormais non pas une ni deux, mais trois "guerres" de retard par rapport à l'évolution des objectifs sociaux. »[Note364](#).

Puisque la langue n'est pas un savoir scolaire, il suffisait d'inventer un savoir scolaire qui utilisât la langue ou plutôt qui conduisît à des usages scolaires de langue étrangère, usages spécifiques au système secondaire français. Nous ne revenons pas plus avant sur ce qui la caractérise, sur sa sophistication académique, mais nous y opposons ce phénomène naturel qu'est toute langue, qui se développe, évolue, se transforme dans un environnement social propre, au gré des besoins des locuteurs qui en usent dans leurs interactions. La maîtrise plus ou moins affirmée de ce phénomène naturel permet à l'alloglotte de pénétrer cet environnement, de s'y mouvoir avec plus ou moins d'adresse. C'est une spécificité de l'enseignement - apprentissage des langues que l'on signale souvent mais dont on peine à tirer toutes les conséquences et qui est rappelée avec force par L. Porcher :

«En principe, ce que l'on apprend en classe de langue émane directement de la réalité (de la langue telle qu'elle se pratique quotidiennement par des millions de personnes) et doit pouvoir y retourner pareillement. »[Note365](#).

Ainsi considéré l'horizon de l'apprentissage n'est pas le mur de la salle de classe ou les épreuves académiques certificatives mais l'usage de la langue étrangère en interaction avec un natif. Certes dans aucune discipline l'institution scolaire ne saurait être considérée comme sa fin, ses missions de socialisation et d'instruction la transcendent, mais l'enseignement des langues étrangères pose plus crûment qu'aucun autre l'aboutissement à un savoir-faire social d'un apprentissage scolaire ne serait-ce que parce que le corps social est en mesure à tout moment d'en évaluer l'efficacité. Il revient à l'École de permettre au citoyen en puissance qu'elle a charge de socialiser et d'instruire d'avoir accès à cet environnement social exolingue que nous avons désigné et elle le proclame dans les Instructions Officielles mais elle maintient un système d'évaluation qui nie cet aspect comme s'il y avait de l'indignité à ce que le système scolaire fût utile, comme s'il était scandaleux que l'on apprit les langues pour s'en servir. La pratique sociale de référence est évidemment hors l'École, c'est un savoir-faire certes mais il implique l'individu au plus profond de lui et exige de lui qu'il se dote de ressources diverses et aux combinaisons complexes.

2.1. La pratique sociale de référence n'est pas bornée par la langue et / ou la culture.

L'expression « s'en servir » que nous avons retenue conduit d'emblée à distinguer l'outil de l'usage qui peut en être fait, usage conditionné à la fois par le sujet qui fait l'action et par la situation dans laquelle se déroule l'action. En d'autres termes, les savoirs linguistiques – qu'ils soient savoirs savants et ou savoir-faire –, et les savoirs socioculturels – qu'ils soient savoirs savants et / ou savoir-faire – ne sont nullement des fins, ils sont des moyens. Il ne s'agit en aucun cas de situer les uns et les autres sur une échelle de valeurs mais d'affirmer la finalité pratique de l'apprentissage de langue étrangère. Comme nous le suggérons plus haut, le succès de l'apprentissage de langue étrangère se jugera au degré de réussite de l'acte langagier entrepris par l'apprenant dans une situation d'interaction donnée. Dès lors, la langue, entendue au sens le plus large de savoirs et de savoir-faire de langue et de culture n'est le but de l'apprentissage que finalisée par le langage en tant qu'acte social d'un sujet singulier. La perspective éducative dans laquelle s'inscrit un tel apprentissage s'en trouve alors considérablement élargie. En effet, nous venons de dire que la pratique sociale de référence n'est pas la langue étrangère mais nous ajouterons qu'elle n'est pas non plus seulement l'usage langagier de la langue étrangère qu'on apprend mais plus généralement l'usage du langage lui-même dans la combinaison jamais épuisée de l'infinie variété des échanges humains et du foisonnement des situations. Dès lors que l'institution scolaire prétend aborder l'enseignement – apprentissage de langue, étrangère ou non, dans sa dimension langagière, peut-elle l'exonérer d'une co-responsabilité dans la construction, chez le petit d'humain en formation, du système symbolique qui va déterminer son rapport au monde ? Plus encore : si la langue étrangère qu'il apprend en classe est un élément constitutif d'une compétence langagière générale, cet apprentissage s'inscrit dans le processus de construction du sujet lui-même. Dès 1976, dans *Un niveau-seuil*, M. Martins-Baltar écrivait :

« Il importe de donner à l'apprenant les moyens de se construire une personnalité de sujet parlant dans la langue qu'il apprend, faute de quoi elle lui resterait étrangère. »

Il y a, dans l'ambition affichée, au moins deux défis. D'une part, cette préconisation exige de l'institution qui prend en charge l'enseignement de langue étrangère de donner à l'apprenant l'accès à l'environnement exolingue visé et de lui fournir les moyens d'y agir et d'y être agi ; d'autre part, elle suggère fortement qu'un rapport au langage s'est construit qui permet au sujet de mettre le monde à distance aussi en langue étrangère. Or, dans l'institution scolaire l'être de langage est en formation, et il revient à la dite institution d'accompagner chez chacun la construction de cet outil symbolique sans lequel il n'y a pas d'existence au monde ni de prise sur lui. Sinon ce serait, de la part de l'École, exiger des élèves, selon les mots de Bourdieu et Passeron[Note366](#), qu'ils aient ce qu'elle ne donne pas. De plus, ne pas le faire en matière d'enseignement –

apprentissage des langues vivantes ce serait dissocier deux domaines consubstantiellement liés : la maîtrise progressive d'une composante (la langue étrangère) de la compétence langagière à acquérir et la conscience d'une compétence langagière constituée sans laquelle il n'y a pas de sujet parlant dans la langue maternelle. L'ethnographie de la communication et la sociolinguistique ont développé la notion de « répertoire verbal » ou « répertoire langagier » défini par Gumperz^{Note367}, et qui nous paraît dire assez les liens étroits qui s'établissent entre ces instances car elle permet d'englober l'ensemble des compétences langagières de l'individu. V. Castellotti définit ainsi la notion de « répertoire verbal » :

« Ensemble des ressources langagières pouvant être mises en œuvre par un locuteur pour participer à la communication en fonction des situations dans lesquelles il peut être inscrit. Ce répertoire est organisé non par l'addition mais par la combinaison des différentes langues et variétés disponibles. »^{Note368}.

Se « construire une personnalité de sujet parlant » dans la langue qu'on apprend, ce n'est pas se construire, à côté de sa personnalité de sujet parlant dans sa langue maternelle, une personnalité dans la langue étrangère, c'est tout à la fois élargir le rayon d'action de sa personnalité de sujet parlant et contribuer à la construire en opérant toutes sortes de combinaisons propres, liées aux situations, à partir des innombrables composantes du répertoire constitué. Que l'institution scolaire prenne en charge l'apprentissage de langue étrangère, elle ne peut alors se désintéresser du processus de construction du sujet par le langage, cette propriété humaine qui, certes, se réalise dans la langue mais n'est pas circonscrite par elle.

2.2. Pratique sociale de référence / émergence du sujet.

Si la pratique sociale de référence, ce sont les usages du langage dans une société hispanophone, la modalité linguistique, pour essentielle qu'elle soit, n'en est pas moins soumise aux usages du langage en vigueur dans tels ou tels rapports sociaux, dans tel ou tel type d'activité etc. Se construire, en tant que sujet, dans la langue de l'autre, des usages du langage qui soient adaptés à l'action désirée et à la situation donnée exige une conscience des enjeux de la communication, une conscience de soi et de son pouvoir d'action dans le rapport à l'autre. Cette conscience n'est pas propre au passage à la langue étrangère, elle est nécessaire dès que les interactants ne sont pas mus par une connivence qui autorise à s'affranchir des ressources de la langue. Elle est donc nécessaire dès lors qu'on sort des rapports de connivence, le changement de variété linguistique n'étant qu'un degré d'écart supplémentaire. En ce sens, la pratique de référence de l'enseignement - apprentissage de langue étrangère est l'activité langagière de l'individu qui apprend une nouvelle variété linguistique mais qui possède déjà une façon de faire avec le langage même s'il se réalise dans sa seule langue maternelle. Il en résulte que le rapport au monde qu'il s'est élaboré ou, selon le stade de développement, qu'il est en train de s'élaborer conditionnera d'une façon décisive sa capacité à user du langage en langue étrangère. Evoquant le sujet adulte, c'est-à-dire parvenu à un stade avancé dans sa maîtrise du monde par le langage informé par sa langue maternelle, A. Trévisse affirme :

« Une des raisons pour lesquelles l'étranger adulte arrive si rarement à la perfection est qu'il "possède" (est possédé par ?) un système préalable par lequel sa représentation du monde, de lui-même et du langage, et donc son identité, notamment inconsciente, affective et sociale, se sont forgées. L'étrangeté de la langue "étrangère" sera le plus souvent irréductible, non pas tant dans ses règles que dans ses modes de représentations préférentiels, ou ses jeux de mots, ses homophonies et polyphonies particulières. La langue étrangère n'aura jamais le statut de la langue "maternelle", celle qui a grandi avec nous, et avec laquelle nous avons grandi. »^{Note369}.

Sa maîtrise du monde s'est réalisée par le langage investi dans une langue, cette langue maternelle reçue de la communauté linguistique qui elle-même informe le monde et, ce faisant, institue l'étrangeté des autres langues. Utilisant la langue étrangère comme contrepoint, A. Trévisse met en évidence combien l'avènement du sujet est lié à la construction de son rapport au monde elle-même rendue possible par le langage qui se

réalise dans la langue maternelle.

Or la période de scolarisation et donc d'apprentissage scolaire des langues, coïncide avec la période d'émergence du sujet qu'est l'adolescence, donc à la construction d'un rapport au langage qui conditionnera sa capacité à se saisir du monde. La pratique sociale qu'il conviendrait de retenir comme pratique sociale de référence pour l'enseignement – apprentissage de l'espagnol, ou de toute autre langue, ne se réduit peut-être pas alors aux usages et aux fonctions de la langue espagnole dans une société hispanophone donnée. Préconiser dans l'institution scolaire des apprentissages qui conduisent à des pratiques langagières en langue étrangère, comme le font les nouvelles instructions, exige de prendre en compte le lien consubstantiel qui existe entre cet apprentissage et la construction d'un rapport au langage et donc au monde chez l'individu en formation. La pratique sociale de référence ? Les pratiques langagières au-delà des systèmes linguistiques dans lesquels elles se réalisent.

2.3. Culture langagière et apprentissage des langues étrangères.

Ainsi conçu, calé sur le rapport de l'individu au monde par le langage, l'apprentissage des langues étrangères en milieu scolaire, s'il tend à faire accéder à des pratiques langagières nouvelles, ne pourra y réussir qu'à partir des pratiques déjà constituées du sujet lui-même, en s'appuyant sur ses relations déjà construites, sur son rapport au monde, sur son usage du langage, sur le « déjà-là » auquel a abouti la première phase de sa socialisation.

Nous prenons donc la notion de « pratique langagière » au sens où l'entend E. Bautier^{Note370}. Pour cette auteure le langage est une pratique parce qu'il est action, parce qu'il est le produit d'une activité et parce qu'il produit du sens social. Nous nous référerons, à des moments différents et successivement dans cette partie, à chacun des aspects isolés par E. Bautier mais nous les exposons rapidement ici ensemble dans la mesure où c'est à la fois leurs spécificités et leur complémentarité qui permettent de conclure que les pratiques langagières sont des pratiques sociales.

- Le langage est action parce que ses utilisations sont des « actions sur une situation, sur des interlocuteurs. (...) le langage est producteur d'effets et participe des modifications des situations sociales d'interaction. »^{Note371}. Dès lors, il est porteur de différenciation des locuteurs puisqu'il correspond aux représentations qu'ils se font du rôle du langage : « Ces représentations étant socialement construites, cette dimension de la pratique la constitue en pratique sociale. »^{Note372}.
- Le langage est une pratique en tant que produit d'une activité. Ainsi « par le fait même d'être énoncé (il est) le produit d'une action, d'une activité, d'une intentionnalité (consciente ou non) du locuteur (...) Cette activité est finalisée et contextualisée comme n'importe quelle autre production. De plus (...) le langage est produit d'une activité cognitive. Il est réalisation de tâches qui se situent à différents niveaux de complexité et qui combinent des opérations sur du langagier (phrastique, textuel, discursif...) et sur le monde (travail de catégorisation, de représentation...). »^{Note373}. En ce sens l'activité langagière est un lieu de réalisation d'opérations cognitives et nous verrons qu'il n'est pas indifférent de savoir quel rôle joue la langue maternelle dans ce processus.
- Le langage est une pratique en tant que production de sens social car il produit « des significations qui sont objets d'interprétation et d'évaluation sociales. Mais cette activité est également socialement située puisque le travail de catégorisation en particulier est largement lié aux pratiques des acteurs sociaux ». On mesure les implications de cette dimension du langage dans le champ de l'enseignement - apprentissage des langues étrangères pourvu qu'il ne s'inscrive pas en rupture avec la langue maternelle car, dans le sens exprimé ici par l'auteure, l'activité langagière est un lieu d'expression et de reconnaissance des identités sociales, mieux, un lieu de construction des identités sociales.

Ainsi entendue, la pratique langagière du sujet se manifeste dans le discours et c'est bien la capacité à produire et à recevoir du discours en langue étrangère que nous retenons comme objectif fondamental. Nous désignons par discours toute production de langage telle que nous venons de le voir et nous l'opposons à texte

qui serait ce qui reste du discours quand on l'a isolé de son contexte, des conditions socio-historiques de sa production. Nous prenons à notre compte la définition qui en est donnée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* :

« Est définie comme texte toute séquence discursive (orale et / ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche. » Note374.

Faire tendre vers le discours en langue étrangère les activités d'enseignement – apprentissage ne disqualifie pas la production ou la réception de texte hors discours, cela lui donne un sens. L'apprentissage scolaire, fût-il organisé, de ce qu'on peut faire avec la langue (expliquer, décrire, ordonner ...), pas plus que l'apprentissage scolaire des formes linguistiques ou l'accumulation de savoirs encyclopédiques ne satisfait aux impératifs d'une institution qui a pour charge d'accompagner des individus en phase de formation, qui se construisent un rapport au monde, processus complexe dans lequel le langage joue un rôle déterminant. L'apprentissage de langue étrangère ne saurait se limiter à l'apprentissage de techniques communicatives car, sans engagement du sujet, leur déconnection d'avec le langage les rendrait vaines. C'est parce qu'il fera « bouger » le sujet que l'apprentissage de langue étrangère en milieu scolaire trouvera une légitimité. Mais cela revient à exiger de l'institution qu'elle prenne en compte la singularité de tout individu qui s'essaie à redéfinir son rapport au monde par le langage via l'apprentissage d'une langue étrangère.

Dans la perspective d'analyser les discours d'une population scolaire, E. Bautier expose sa conception du locuteur :

« La conception de l'activité langagière et la notion de pratiques langagières qu'elle sous-tend conduisent à considérer le locuteur non pas comme un sujet "linguistique" ou même "sociolinguistique", mais comme un agent social ayant une histoire, une trajectoire, qui agit sur et dans les situations – et est agi–, qui n'est ni entièrement déterminé, ni entièrement libre puisqu'il est inscrit dans des situations et des expériences sociales mais qu'il se les approprie et les modifie par son action et s'en trouve à son tour modifié. » Note375.

Lorsqu'il aborde l'étude d'une langue étrangère qui a pour vocation de lui offrir du lien social, l'apprenant est ce locuteur, acteur social, que décrit E. Bautier, qui a des pratiques langagières certainement évolutives mais qui sont profondément enracinées dans une histoire à la fois singulière et sociale. Le concept d'*habitus* élaboré par P. Bourdieu nous semble rendre compte d'une façon convaincante de cette réalité. L'*habitus* est selon le sociologue « la grammaire générative de nos comportements », c'est-à-dire cette matrice qui les engendre. C'est « une orchestration sans chef d'orchestre » qui fait que nos choix se ressemblent entre eux et sont reconnaissables comme tels de l'extérieur. On dira alors que les pratiques langagières de l'individu relèvent de l'*habitus* de P. Bourdieu dans la mesure où elles sont pour une part héritées et pour une part, appuyées sur l'héritage, acquises par l'individu lui-même. Chacun a donc, selon les mots de E. Bautier « une façon de se servir (de la langue) qui correspond à une culture, un ensemble de valeurs et d'habitudes sociales et cognitives » Note376. Tout individu social dispose donc d'une culture langagière qui le lie profondément, sans qu'il en ait conscience, au monde et que questionnera inéluctablement toute prétention scolaire à élargir ce rapport au monde. Sans la prise en compte de cet ancrage individuel et social des pratiques langagières de l'apprenant, il est peu probable que l'apprentissage de langue étrangère étende des savoir-faire langagiers.

Son caractère éminemment individuel fait que cet ancrage reste largement inaccessible à qui veut organiser cet apprentissage. Mais, s'en remettre à une règle supposée selon laquelle, la mobilisation des élèves étant acquise, des apprentissages langagiers nouveaux finiront bien par faire souche dans cette culture langagière dont nous avons parlé, nous semble excessivement dangereux, eu égard aux idéaux démocratiques de la nation que l'École a pour mission de respecter et de promouvoir.

2.4. Faut-il asseoir l'apprentissage de langue étrangère sur la culture langagière de l'individu ?

Dans la perspective constructiviste, où nous nous situons résolument, la réponse s'impose d'évidence. Le savoir-faire social que représente l'activité langagière en langue étrangère se « construira » inmanquablement dans un rapport interactif entre le savoir-faire acquis en langue maternelle et le savoir-faire à acquérir en langue étrangère. Mais de quel savoir-faire acquis en langue maternelle parlons-nous ? Raisonner de la sorte reviendrait à dire que tout individu en âge scolaire a acquis dans la langue de socialisation les savoir-faire nécessaires à l'apprentissage des savoirs scolaires et singulièrement à l'apprentissage de langue étrangère. Raisonner de la sorte reviendrait à dire que tous les usages du langage se valent or, et E. Bautier et J.-Y. Rochex l'affirment avec force tout au long de leur ouvrage *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens, démocratisation ou massification ?* il y a des dispositions nécessaires vis-à-vis du langage sans lesquelles les acquisitions ne sont pas possibles.

Nous avons montré à la fin de la première partie de ce travail que le cours canonique d'espagnol était à classer parmi les pratiques d'enseignement qui entérinent, voire qui aggravent les inégalités en matière de rapport au langage. Bien que les textes d'accompagnement proclament le contraire, dans sa logique comportementaliste, le cours traditionnel d'espagnol se révèle incapable d'aider l'élève – qui n'y est pas encore parvenu parce que son milieu familial ne le lui a pas permis ou parce que les autres disciplines scolaires n'ont pas su le faire – à faire du langage un outil de médiation pour s'appropriier le monde. Pire encore, par de nombreux aspects, il peut même contribuer à lui en fermer la perspective.

Tant que le langage n'est pas institué en outil de médiation, nous dit E. Bautier, il ne peut y avoir de réelle appropriation des savoirs. Nous ajouterons qu'en matière d'apprentissage de langue étrangère, le langage et ses usages étant à la fois la fin et les moyens, cette disposition ne s'impose qu'avec plus de force. L'enseignement de langue étrangère ne peut pas faire comme si cette disposition existait quand elle n'a pas été créée ou qu'elle n'est pas en voie de création pour deux raisons : parce que, d'une part, en agissant de la sorte, il s'accommode de l'inefficacité de l'apprentissage et lui substitue un parcours d'obstacles scolaires à franchir et, d'autre part, parce qu'il est peut-être l'une des matières d'enseignement les plus adaptées pour la construire si l'on considère qu'un rapport au langage, cela se construit.

3. Un rapport au langage à construire.

Si, comme nous l'avons souligné, les langues étrangères ne sont pas des matières comme les autres, il n'en reste pas moins qu'elles sont inscrites dans le parcours scolaire des élèves et qu'elles en sont un élément de plus. Prendre en compte le contexte scolaire dans lequel s'inscrit l'enseignement – apprentissage de langue étrangère permet tout à la fois de le situer dans le cadre des enjeux globaux de la scolarisation mais aussi de tenter d'en cerner les apports spécifiques. Pour y parvenir, il convient d'abord de redéfinir un certain nombre d'enjeux éducatifs afférant à la maîtrise du langage car c'est bien dans cette macro-compétence que nous entendons situer l'enseignement apprentissage des langues étrangères. Que l'institution scolaire se donne pour but que les individus qu'elle est chargée de socialiser s'approprient le monde, et ce sont toutes les disciplines qui réfèrent à la sémiologie qui sont convoquées parce qu'elles sont à l'interface entre le monde et l'individu, elles sont ce qui permet de penser le monde et à ce titre le langage plus qu'aucune autre. Mais le langage présente cette particularité que soulignait E. Bautier et qu'elle définit comme sa « fonction cognitive », c'est d'être le lieu des opérations cognitives. Apprendre c'est produire avec le langage, c'est élaborer quelque chose de nouveau à partir de ce qu'on est et de ce que l'on prend du monde. Tout enseignant connaît ces profils d'élèves en réussite qui savent utiliser la parole de l'autre pour penser, c'est-à-dire se construire un savoir, qui savent se saisir de ce qui se présente à eux pour le faire leur et ce faisant, faire du nouveau, un nouveau qui leur est propre. Et c'est en cela que l'on peut, selon E. Bautier, parler d'une fonction cognitive du langage et mesurer combien le rapport au langage va déterminer le rapport au savoir et donc à la scolarité.

Avant que l'être humain ne l'use de cette façon, le langage est d'abord « un rapport d'évidence et d'acquiescement au monde » Note377. A ce stade le langage s'identifie aux choses, il les dit comme elles sont, il n'y a pas alors de médiation par le système symbolique. Et c'est en cela que le langage et le savoir ont parties liées : si le langage n'est pas médiation, alors le savoir ne se construit pas, les choses sont données et reçues comme telles et restent en l'état, c'est-à-dire extérieures au sujet. Dans leur ouvrage *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens, démocratisation ou massification* ? Note378. E. Bautier et J.-Y. Rochex analysent ce phénomène à partir de productions d'élèves en difficultés et montrent les formes que prend leur emprisonnement dans des pratiques langagières construites dans cette logique et évidemment en rupture avec le langage scolaire ou avec la représentation qu'ils s'en font. Le langage étant déserté comme lieu d'activité cognitive les élèves en difficultés « naturalisent » leur rapport au savoir et ne l'entrevoient pas comme une construction qui nécessite engagement et acceptation de transformation de soi. Il apparaît donc que, pour nos auteurs, le langage donne accès à l'univers symbolique, expression du monde réel mais qui ne se confond pas avec lui, à la condition expresse que l'individu élève se construise lui-même cet univers par ses usages du langage, en un mot qu'il soit institué en sujet :

«La démocratisation passe par l'institution du sujet, c'est-à-dire par la prise de conscience de soi comme sujet pensant, apprenant, écrivant, sujet qui n'est pas réductible à l'élève, mais qui n'est pas non plus identifiable à l'enfant ou l'adolescent pris dans le "moi" de ses expériences, de sa subjectivité, dans l'indistinction entre lui et ses actions, ses affects, ses appartenances identitaires » Note379.

Nous ferons plus bas l'hypothèse que l'enseignement - apprentissage de l'espagnol et de toute autre langue étrangère peut contribuer fortement à instituer l'élève en sujet, mais peut-être est-ce le moment de rappeler l'abîme qui sépare le cours canonique d'espagnol de la perspective que nous sommes en train de tracer : quelle mobilisation cognitive dans les routines que nous avons isolées ? Quelle possibilité de construction du sujet dans une pédagogie fondée sur la réactivité aux stimuli ? Quelle élaboration d'un outil langagier quand le langage se réduit à un savoir linguistique constitué et discret ? Certes, ainsi envisagé l'enseignement de langue étrangère échappe aux aléas du bricolage et du tâtonnement qui sont promis à qui veut accéder à l'autonomie langagière et à qui veut y donner accès mais il enferme l'un et l'autre dans cette logique d'effectuation que dénoncent nos auteurs et qui contribue plus à la massification du secondaire qu'à sa démocratisation.

Le langage transparent qui donne l'illusion que le dit et le dire se confondent est un assujettissement au monde et toute pratique scolaire qui, peu ou prou, entretiendrait l'illusion ne serait pas loin de désavouer l'idéal de l'École qui s'assigne pour mission l'émergence du sujet. Le langage en est l'outil et le maître le facilitateur et le garant. Le rôle émancipateur de l'accès réflexif au langage rencontre alors le rôle émancipateur de l'École, la fonction émancipatrice du professeur de langue rencontre la fonction émancipatrice du maître telle que la définit P. Meirieu :

«Ainsi le maître est-il, simultanément, celui qui **lie** et qui **délie** : il lie l'enfant au monde et en particulier à la société qui l'accueille. Mais il délie aussi l'enfant de son assujettissement à ce monde et à cette société. Il l'intègre en lui permettant d'en maîtriser les codes, les langages et les enjeux. Mais il l'émancipe en même temps en lui donnant à penser sur le mécanisme même de cette intégration. Il introduit l'enfant dans un monde en mettant tout en œuvre pour permettre l'assimilation des savoirs sans lesquels on serait, dans ce monde, sourd, aveugle, autiste même. Mais il délivre également de ce monde en permettant à un sujet de s'approprier lui-même ce qu'il apprend, de le transférer à sa propre initiative dans d'autres tâches et d'autres lieux, d'analyser ses propres démarches. » Note380. [Souliné par l'auteur]

« Donner à penser » à l'élève sur ses propres pratiques langagières, c'est le plus souvent le faire s'interroger sur ce qui ne pose pas question, c'est l'amener à concevoir que l'évidence est construite et qu'il en est, pour une part importante, le concepteur. S'appuyant sur les travaux de M. Bakhtine, E. Bautier et J.-Y. Rochex

distinguent donc deux genres de rapport au monde : le genre premier où l'adhérence au monde est telle dans l'expérience qu'elle ne permet aucune mise à distance et un genre second où le retour sur l'expérience est possible. Pour B. Lahire c'est là un critère de différenciation sociale essentiel :

« La différenciation sociale entre les élèves tient à leur capacité à prêter une attention spécifique au langage et aux stratégies discursives »[Note381](#).

Ainsi donc il revient à l'institution scolaire de rendre possible, selon les termes de E. Bautier, la secondarisation qui pourrait se définir comme suit : prendre un objet de soi et le constituer comme objet. La mise à distance du langage conditionne la réussite scolaire et bien au-delà mais elle s'apprend, elle se cultive par un retour réflexif, une explicitation et une prise de conscience permanents. C'est cette « maîtrise symbolique seconde » qui, selon les termes de E. Bautier « vient ordonner, raisonner et donc transformer ce qui dans l'expérience ordinaire, peut relever de l'usage et de la pratique implicites, non conscients et que les élèves en difficulté, majoritairement originaires des classes populaires, ne partagent pas. »[Note382](#).

Nous faisons l'hypothèse que l'enseignement – apprentissage de langue étrangère peut être un outil puissant pour contribuer à créer cette disposition à l'égard du langage, qu'il est un outil de secondarisation de toute première importance.

Nous avons vu, avec les sociolinguistes que nous avons cités que tout enfant qui se présente aux portes de l'école et, a fortiori, tout adolescent qui se présente aux portes du collège ou du lycée est dépositaire d'une culture langagière qui constitue un « déjà-là » socialement construit, un façon d'être au monde et qui se manifeste dans la manière dont il s'y prend avec le langage dans le rapport social. L'outil linguistique constitué ou en voie de constitution, les usages qu'il en a, le cadre des valeurs dans lequel il s'inscrit sont trois niveaux de l'activité de langage que l'enseignement - apprentissage de langue étrangère peut contribuer à secondariser.

3.1. L'apprentissage de langue étrangère, l'outil idoine pour secondariser l'objet langue.

Puisque la socialisation langagière est l'affaire de l'École, l'enseignement – apprentissage de langue étrangère ne saurait se dérober devant les obligations que cela lui fait naturellement si l'on considère qu'il doit, plus qu'à la maîtrise des formes linguistiques, contribuer à la maîtrise de leurs usages et de leurs fonctions en situation exolingue, ce qui ne signifie nullement l'ignorance des premières mais qui les institue définitivement en moyens et non en fin. Les moyens linguistiques extrêmement divers et complexes qu'il revient à l'enseignement – apprentissage de langue étrangère de faire acquérir et de rendre disponibles ne se construisent pas dans une espèce d'apesanteur cognitive. Nous avons vu dans notre première partie que le cours canonique d'espagnol contrariait le développement de l'interlangue chez l'apprenant. Or, dans la perspective constructiviste dans laquelle nous nous inscrivons, c'est le développement de l'interlangue qui, non seulement conditionne l'appropriation du système de la langue cible mais qui permet, voire provoque, une secondarisation du système de la langue première.

Le concept d'interlangue permet de rendre compte du processus qui se déroule tout au long de l'acquisition d'une nouvelle langue et désigne les productions qui en résultent. Le transit qui s'opère vers la langue cible est une « tension vers », une force regardante. Le mot « cible » lui-même de l'expression « langue cible », suggère cette projection vers un point mais il suggère tout autant un point d'origine, une zone de provenance. V. Castellotti[Note383](#), précise que selon les travaux de Corder[Note384](#), c'est la langue première qui constitue cette zone source ou plus exactement le système de la langue première tel que l'a intériorisé l'apprenant de la langue cible. Le système qu'il s'est constitué est le point d'appui d'où il se construit un système intermédiaire dans la confrontation avec la langue cible. Il convient donc de distinguer le système abstrait de la langue première de l'apprenant, que décrit la grammaire normative, du système tel qu'il l'a intériorisé. V. Castellotti montre que cela conduit à prendre la mesure des variables individuelles et sociales qui interviennent dans le

phénomène de l'intériorisation de la langue première, le plus souvent à l'insu du sujet. Si toutes les interactions en langue première sont, potentiellement, autant d'occasions de questionner cette idiosyncrasie, elles n'en ont pas le caractère systématique qu'en a ou que peut en avoir l'apprentissage de langue étrangère. Nous rappelons ici l'affirmation de L.-S. Vygotski que nous avons produite plus haut, car si elle permettait, dans l'analyse critique que nous avons faite du cours traditionnel d'espagnol, de pointer le manque de conscience de langue qui le caractérise, elle permet ici de dire à quel point l'apprentissage de langue étrangère, parce que, par essence, il est de même nature que celui de la langue première et par construction intellectuelle, il en prend le contre-pied, offre l'occasion d'une mise à distance.

« Si le développement de la langue maternelle commence par sa pratique spontanée et aisée et s'achève par la prise de conscience de ses formes verbales et de leur maîtrise, le développement de la langue étrangère commence par la prise de conscience de la langue et sa maîtrise volontaire et s'achève par un discours aisé et spontané. »[Note385](#).

Le caractère idiosyncrasique du système linguistique intériorisé ne facilite pas les choix didactiques du maître de langue étrangère et nous verrons plus bas qu'inscrire l'apprentissage de langue étrangère dans une perspective actionnelle permet un traitement en aval, et donc individualisé, des questions relatives aux représentations qui sous-tendent le dit système. Mais s'il est impossible d'anticiper maints phénomènes de confusions, d'interférences, de résistance dus à des représentations spécifiques du sujet, il est des phénomènes aisés à anticiper quand, connaissant tout à la fois la langue première et la langue cible, on sait des moyens d'expression symbolique du réel qui divergent. On a souvent dit que toute langue est une lecture du monde et qu'aux agencements propres à son système interne correspond un mode de découpage du réel. S'interroger sur le découpage qu'opère la langue que l'on apprend, c'est se mettre en extériorité par rapport à son propre système de significations, c'est engager, dès l'approche lexicale, la secondarisation qu'appelle de ses vœux E. Bautier. Mais la posture d'extériorité que requiert toute mise à distance de ce type est proscrite dans les faits par les Instructions Officielles et leurs documents d'accompagnement pour la raison simple qu'elle exige de partir des représentations construites avec la langue première et de s'approcher avec les outils conceptuels et linguistiques de la même langue première des représentations que fait naître la langue cible. Un des rares manuels récents d'espagnol [Note386](#), qui n'aient pas été conçus sous l'autorité d'un inspecteur général de l'Éducation Nationale proposait, pour s'approprier un emploi d'une structure spécifique, des exercices de conceptualisation et des exercices de traduction qui conduisaient l'apprenant à s'interroger sur les limites de la zone de recouvrement du réel de tel ou tel objet linguistique français par opposition à la zone couverte par tel ou tel objet linguistique espagnol. Pour aider l'apprenant à concevoir les champs couverts respectivement par le verbe espagnol « ser » et le verbe espagnol « estar », les auteurs proposent l'exercice de conceptualisation suivant :

« L'emploi de **ser** ou **estar** devant un adjectif dépend de la ou des valeurs prioritaires accordées à celui-ci. Le tableau suivant en donne le dispositif :

VALEURS			
	Opposition 1	Opposition 2	Opposition 3
Ser	définitoire (essentiel, caractéristique...)	permanent	objectif
Estar	accessoire (extérieur, accidentel...)	transitoire	subjectif

Relier les expressions espagnoles aux expressions françaises correspondantes, en se basant sur les valeurs indiquées ci-dessus.

Ser / estar **atento** : être attentif / attentionné
 Ser / estar **bueno** : être bon / en bonne santé
 Ser / estar **conforme** : être conforme / être d'accord
 Ser / estar **listo** : être prêt / être intelligent, malin

Ser / estar **malo** : être mauvais / méchant

Ser / estar ... etc.”[Note387](#).

Lorsqu’il exécute cette tâche, l’apprenant n’est pas en train d’appliquer une règle qui lui serait extérieure, il est en train de se construire un savoir par le langage. Contraint d’interroger l’emploi et les significations du verbe « être » dans la pratique quotidienne de sa langue première, l’apprenant est en train de s’approprier, selon le mot de Bourdieu, des « distinctions » qui lui étaient jusque-là étrangères, il se met à diviser le monde comme le ferait un hispanophone natif (mais ce dernier le fait de façon inconsciente) tout en peuplant de significations nouvelles, ou jusque-là indifférenciées, sa propre langue. Sa réflexion est métalinguistique.

3.2. La réflexion métalinguistique pour secondariser la langue.

A. Trévisse qualifie de « métalinguistique » ce qui a pour fonction de marquer une « intervention de l’énonciateur sur son propre dire ou sur les dires d’autrui »[Note388](#). Il n’est pas indifférent de préciser quelle est la nature de l’intervention que nous analysons ici. L’énonciateur, c’est-à-dire l’apprenant d’espagnol est amené à créer du sens, à se créer du savoir sur le dire d’autrui et, ce faisant, à accéder à un savoir sur son propre dire, sur le « déjà-là ». V. Castellotti[Note389](#) distingue « activité métalinguistique » et « réflexion métalinguistique ». Pour l’auteure, l’« activité métalinguistique » est ce processus « supposé conscient » de contrôle que développe quiconque dans l’acquisition et l’utilisation d’une langue. En revanche « la réflexion métalinguistique » est « un ensemble organisé de description et d’analyse de faits de langue ». Le contrôle conscient est ici requis permettant une explicitation en vue de développer une utilisation de manière raisonnée. L’exemple que nous fournissons est à classer dans cette dernière catégorie.

Certes la « réflexion métalinguistique » n’est pas une nouveauté pour l’enfant ou l’adolescent scolarisé en France puisqu’il aura été amené dès l’école primaire à effectuer des activités d’observation, de manipulation, de production, visant à lui faire prendre conscience du fonctionnement du système linguistique du français. Cependant les recherches dont nous avons fait état, notamment de E.S.CO.L., viennent rappeler que le rapport au langage reste, jusque dans les études universitaires, un élément déterminant de différenciation sociale, que l’incapacité à constituer le langage comme outil symbolique entre soi et le monde compromet rien moins que l’avènement du sujet.

La réflexion métalinguistique construit la langue comme objet. Nous ne distinguons pas ici « langue première » et « langue étrangère » car, dès lors qu’elle met la langue à distance pour en observer le fonctionnement, la « réflexion métalinguistique » tend à intégrer toutes les langues concernées par l’apprentissage. A l’instar des auteurs du *Cadre européen de référence pour les langues*, on parlera alors de « variétés linguistiques », affirmant ainsi que ce qui est générique du langage humain l’emporte sur ce qui relève des spécificités de chaque variété et que de multiples compétences acquises dans l’apprentissage de l’une sont transférables dans l’apprentissage de l’autre. V. Castellotti affirme que l’individu dispose donc d’un « répertoire linguistique » dans lequel les différentes variétés disponibles ne sont pas additionnées mais combinées les unes avec les autres.

La réflexion métalinguistique contribue à relier entre elles les variétés, à identifier des fonctionnements qui réunissent ou qui opposent, des caractéristiques qui fédèrent. Cette composante de l’enseignement – apprentissage de langue prend dès lors une importance décisive dans la prise de distance d’avec le langage et peut contribuer grandement à l’émergence du sujet en lui donnant prise sur l’objet langage constitué.

Puisqu’il s’agit donc de développer une compétence métalinguistique générale, un certain nombre de débats oiseux propres à l’enseignement scolaire des langues se trouvent tranchés. C’est le cas par exemple de l’utilisation du français en cours de langue dans le cadre de commentaires métalinguistiques. Les arguments en faveur d’une métalangue en langue étrangère tombent d’eux-mêmes dès lors qu’il s’agit moins de produire de la métalangue que de se constituer une conscience de langue par l’intermédiaire de la réflexion métalinguistique. Or toute réflexion qui vise une conceptualisation exige d’avoir recours à l’outil de

conceptualisation naturel qu'est la langue première, avec laquelle l'apprenant va constituer les réseaux de sens dont on a parlé, les combinaisons, en un mot, les liens entre les objets. Ces activités cognitives qui constituent le langage en objet, exclues des pratiques préconisées traditionnellement dans l'enseignement de l'espagnol, semblent bien être irremplaçables pour faire accéder l'apprenant au statut de sujet parlant, tant dans sa langue première que dans la ou les langues cibles. Dans l'ouvrage cité plus haut, V. Castellotti fait d'ailleurs remarquer en citant nombre de recherches que nombreux sont les enseignants de langue qui, passant outre les recommandations officielles, ont recours, le plus souvent avec un fort sentiment de culpabilité, au français pour mener les réflexions métalinguistiques. Face à ces tendances centrifuges lourdes héritées d'un passé marqué par le cloisonnement scolaire qui ont conduit à opposer les langues et même leurs modes d'acquisition s'oppose un enseignement – apprentissage de langues (langue première incluse) qui vise à doter le sujet parlant en formation du répertoire linguistique le plus riche possible établissant des concordances et des convergences dans une perspective intégrative. Pour illustrer notre propos, nous prendrons deux exemples des propositions que font les rédacteurs du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* :

«- Intégrer à tous les enseignements de langues des éléments d'éveil aux langues, de manière à faire percevoir l'unicité du fonctionnement du langage à travers la pluralité des langues naturelles. Cet enseignement tirerait avantage à être proposé dans le cadre des enseignements pré primaires ou primaires, comme forme d'initiation à l'apprentissage des langues, comme moyen de faire prendre conscience aux apprenants de la nature de leur répertoire linguistique, de valoriser toutes les langues premières des enfants et de contrecarrer les préjugés linguistiques.

(...)

- Privilégier des méthodologies communes, définies par compétences (en particulier les compétences de communication) transversales aux variétés linguistiques : stratégies d'enseignement des systèmes graphiques, enseignement/apprentissage de compréhension de textes en langue nationale et en langue d'origine, activités analytiques sur la langue première et les variétés autres, démarches de compréhension orale à partir, par exemple, d'émissions de télévision en langue nationale et régionale... Ces rapprochements des méthodologies d'enseignement constituent le noyau dur de l'enseignement plurilingue. »[Note390](#).

La réflexion métalinguistique, loin d'opposer les variétés linguistiques entre elles, loin d'opposer la langue première aux langues étrangères peut ouvrir la voie à la construction d'une compétence métalinguistique globale. Qu'elle s'appuie sur une compétence de communication déjà installée pour l'améliorer (en langue première) ou qu'elle vise à la construire (en langue étrangère), c'est le va-et-vient entre les deux pôles qui activera le plus sûrement la fonction cognitive du langage de l'apprenant et débouchera sur une conscience de l'objet langue.

3.3. De la conscience de l'objet langue à la conscience langagière.

Il convient de préciser ici que la construction de représentations des langues et de leurs fonctions n'est pas réservée à un stade spécifique de développement de l'apprenant. Il n'est nul besoin d'être parvenu à un haut degré d'abstraction pour mettre sa langue à distance et la mettre en rapport avec les autres. La preuve en est que le développement de cette conscience métalinguistique est au cœur des préoccupations des promoteurs du projet Socrates-Lingua intitulé EVLANG[Note391](#), projet européen qui compte parmi ses objectifs prioritaires l'évaluation des attitudes et des aptitudes spécifiques favorables à l'apprentissage des langues que les actions d'Eveil aux langues permettent de construire chez les élèves. Inspirés de la démarche didactique appelée *Awareness of language*[Note392](#), de nombreux travaux, notamment de L. Dabène[Note393](#), défendent l'intérêt d'une « éducation langagière » à l'École, fondée sur le développement chez les apprenants de savoirs sur les langues, construits à partir de mises en perspective des fonctionnements linguistiques.

Cependant les questions du rapport au langage que nous avons évoquées plus haut nous conduisent à considérer qu'une « éducation langagière » comme toute éducation ne saurait ignorer le « déjà-là » de chaque apprenant et que s'il va de soi chez les auteurs cités que le système linguistique de la langue première est le point d'ancrage pour la « mise en perspective », il nous apparaît clairement que la façon de se servir du système linguistique de sa langue première va conditionner tout autant la façon d'agir langagièrement dans la langue de l'autre. Si l'approche fondée sur la conscience de langue ne peut ignorer le « comment fonctionne le système linguistique de ma langue première ? », elle ne peut non plus ignorer le « comment je m'en sers ? ».

Comme le rappellent E. Bautier et J.Y. Rochex, dans tous les écrits cités, la façon dont on se sert de la langue correspond à une culture, un ensemble de valeurs et d'habitudes sociales et cognitives. Or nous avons montré dans la première partie de ce travail que l'enseignement de l'espagnol dans le second cycle ignore le sujet qui se construit le système linguistique et a fortiori le sujet qui s'est construit, dans sa langue première, des façons de faire avec le langage. Le cadre d'enseignement – apprentissage dont le cours dialogué est la matrice propose un modèle linguistique à copier essentiellement porté par le document d'appui et par le professeur mais l'utilisation de cet objet linguistique, les usages qui en sont faits sont codifiés par la super structure que représente l'institution scolaire dans lequel se fonde le cours de langue. Le commentaire collectif de document, avant que d'être un exercice linguistique, est un commentaire collectif de document, inscrit dans la représentation scolaire qu'a l'apprenant français (ou scolarisé dans le système français) de l'exercice normé du commentaire et de la langue et de ses usages, tout aussi normés, qui permet de le réaliser. Les mots, les expressions, la syntaxe sont formatés par l'exercice, formatage dont nous avons dit qu'il était une aseptisation sociale et dont on peut dire qu'il aboutit à une dépersonnalisation du sujet qui ne fait plus usage du langage en espagnol mais qui tente de satisfaire à des obligations institutionnelles en se livrant à une production linguistique qui peut lui rester totalement étrangère. Mais elle lui est étrangère d'abord parce qu'elle est le produit d'un exercice scolaire stéréotypé et universel, hispanisé pour la circonstance ; et parce qu'il est hispanisé, il perd encore en contenu dans la mesure où les moyens linguistiques à disposition sont plus modestes.

On citera l'exemple de tel candidat aux épreuves orales de LV2 de baccalauréat de juin 2004, soit moins de quatre mois après les attentats du 11 mars à Madrid, qui doit présenter le texte de Luís Sepúlveda, « *Venid a ver la sangre por las calles* » [Venez voir le sang dans les rues] lui-même écho du poème de P. Neruda portant le même titre et écrit en 1936 à Madrid. Luís Sepúlveda, auteur chilien lui-même comme Pablo Neruda, a écrit son texte dans la journée du 11 mars. Comme Pablo Neruda lançait en 1936 cet appel déchirant devant les bombardements de Madrid, Luís Sepúlveda témoigne de la stupeur de tout un peuple qui s'est soudain immobilisé, comme hagard devant tant de sang, de souffrance et de mort. Le candidat lui, partage le texte en trois parties : la première est, à l'en croire, une description des victimes, la seconde une description des terroristes et la troisième une description du peuple espagnol. Il y a donc une relation entre la troisième et la première partie (sic). Et comme il convient dans toute production d'élève organisée, la conclusion offrait « une ouverture » : Aznar (le président du gouvernement) perdit son travail (sic).

Le document avait, selon toute vraisemblance, été choisi pour le prétexte qu'il offrait d'évoquer les faits, pour sa force émotionnelle, donc son pouvoir « déclencheur de parole » et d'une parole profonde parce que portée par l'émotion : l'impact émotionnel provoqué par les attentats de Madrid dans toute l'Europe et qui ne pouvait donc pas avoir épargné l'élève concerné, croisait la force évocatrice d'une écriture poétique. Las, la scolarisation de l'ensemble (d'autant plus radicale qu'elle s'inscrivait dans la perspective d'un commentaire de texte à présenter au baccalauréat) a eu raison des potentialités éducatives et instructionnelles de l'exercice. L'évaluation terminale, sommative, sanctionnant cinq années d'étude de l'espagnol, devait cependant se faire à partir de cette production d'élève. La capacité à agir langagièrement du candidat ne pouvait pas être testée, ni en réception (il n'a à aucun moment manifesté une quelconque perméabilité à la puissance émotionnelle du texte), ni en production (à aucun moment il n'a fait usage de la langue pour agir sur son interlocuteur) et cependant quelques mots échangés ensuite ont clairement indiqué que le candidat était convaincu d'avoir satisfait aux obligations de l'exercice.

L'exercice scolaire donne l'illusion qu'il peut y avoir apprentissage et utilisation de langue étrangère sans engagement du sujet. Nous faisons l'hypothèse que c'est moins parce qu'il est impuissant à motiver l'apprenant à partir de thématiques que parce qu'il ne lui donne pas l'occasion de s'engager comme sujet dans une interaction langagière exolingue. C'est alors dans cet engagement, qu'il peut prendre conscience de la façon qu'il a de se servir de la langue première et qu'il lui faut, à partir de cette conscience de soi, s'inventer des façons de se servir de la langue étrangère.

3.4. L'outil idoine de secondarisation des comportements langagiers.

E. Bautier^{Note394} souligne que l'on a souvent tendance à analyser la langue des élèves, notamment des élèves en difficulté, en termes de manque et elle donne l'exemple de l'adjectivation. Les élèves en difficulté souffriraient d'une carence lexicale qui expliquerait leur incapacité à adjectiver. Or la sociologue du langage voit moins dans cette absence d'adjectivation un manque qu'une caractéristique du langage des élèves concernés et au-delà, une caractéristique de leur rapport au monde. L'adjectif porte en effet la marque de l'énonciateur, il vient apporter la nuance, l'inflexion, cette note subjective qui exprime une prise de position de l'énonciateur sur le monde et donc révèle l'usage symbolique qu'il fait du langage qui apparaît clairement comme outil de mise à distance et révèle par là même quelque chose de lui. L'adjectif, comme l'adverbe, est l'indice d'une « catégorisation fine du monde », un degré de « distinction », selon l'expression de P. Bourdieu. Nous avons vu que l'auteure caractérisait le langage des élèves selon le degré d'évidence de la relation qui les lie au monde. Que la langue se confonde avec le monde et l'adjectivation est superfétatoire. On mesure dès lors combien est vain le travail systématique de mémorisation d'adjectifs en langue étrangère s'il n'est pas associé à un travail sur le langage toutes langues confondues. Et ce travail sur le langage doit impérativement prendre appui sur les pratiques langagières de celui qui apprend, faute de quoi l'apprentissage restera synonyme d'accumulation de « savoir sur ». E. Bautier fait en effet le pari que chacun est capable de réflexion sur la langue et sur ses usages à condition de partir de la langue quotidienne de l'apprenant et de l'utiliser.

Il convient d'apporter ici une précision que l'auteure souligne avec force. S'il s'agissait de la légitimer au détriment d'une autre, par exemple la langue scolaire, l'effet en serait désastreux : « il risquerait d'accroître encore les différences entre élèves au détriment de ceux que l'on veut justement aider à s'insérer scolairement et socialement »^{Note395}. On ne ferait que renforcer le rôle identitaire de la langue de l'apprenant, le « we code » dont parle J. Gumperz^{Note396} par opposition au « they code ».

Utiliser la langue de l'apprenant, les usages qu'il en a, dans un apprentissage de langue étrangère c'est certes le contraindre à un retour sur son mode de langage, ce que fait tout enseignement – apprentissage de langue première, mais ce pourrait être aussi le mettre à l'épreuve dans une démarche expérimentale. S'interroger sur le fonctionnement de son propre système de rapport au monde par le langage est une démarche réflexive, au sens propre du terme, dans la mesure où l'action du sujet est renvoyée sur le sujet. User de son langage en langue étrangère c'est lui faire subir une sorte de processus de diffraction : la langue étrangère agit alors comme un corps opaque qui, littéralement, « met en morceaux » les usages de la langue première et permet donc d'en apprécier la teneur pour ensuite filtrer ce qui est transférable dans un rapport exolingue et ce qui ne l'est pas. La secondarisation des pratiques langagières que permet l'apprentissage de langue étrangère est un phénomène expansif, jamais borné. Il renvoie au locuteur mais en le projetant dans l'action. L'enseignement – apprentissage de langue étrangère peut alors contribuer de manière forte à instituer progressivement la pratique langagière en objet dynamique et plastique, elle qui, chez l'apprenant dont le sujet sort des nimbes, lui était consubstantielle.

Dès lors que sa propre pratique peut être mise à distance, questionnée par un rapport à l'autre qui ne met pas en péril l'individu, comme le ferait, par exemple, l'imposition d'une norme comportementale institutionnelle (« c'est pas comme ça qu'on dit »), nous faisons l'hypothèse que l'enseignement - apprentissage de langue étrangère peut contribuer à faire bouger le rapport au langage.

Prenons l'exemple d'une « façon de dire » qui peut être considérée par un locuteur francophone comme un élément différenciateur. Si un élève qui veut récupérer un objet qui se trouve en possession de son professeur, s'approche de celui-ci et lui dit : « Donnez-moi-le », il s'entendra répondre inmanquablement, sur un ton plus ou moins comminatoire mais toujours réprobateur et selon une courbe mélodique ascendante invitant à la correction immédiate : « donnez-le-moi ». L'usage personnel et familier de la langue est brutalement rejeté, déclaré *persona non grata* dans l'espace scolaire, renvoyé à un univers de l'intime, frappé d'illégitimité et pourtant, la question de l'ordre d'apparition des pronoms ne mérite-t-elle pas d'être pensée ? Un hispanophone ne serait certainement pas heurté par l'ordre adopté par notre élève car c'est précisément celui qu'il pratique lui-même : « *Démelo* » [Donnez + moi + le] et c'est aussi celui que l'élève et son professeur pratiquent dès qu'il ne s'agit plus d'un impératif : « vous me le donnez ». Il y a donc une hiérarchie des pronoms et celle qui prévaut majoritairement en français (et qui apparaît dans le parler populaire à l'impératif), et totalement en espagnol, est celle qui donne la priorité au sujet sur l'objet. M. Bénaben explique :

« L'ordre dans lequel apparaissent les pronoms n'est pas indifférent. Il y a des préséances, des hiérarchies qui s'établissent entre les différentes personnes.

L'ordre adopté dans une séquence aussi banale que **yo te lo digo / je te le dis** trouve sa justification dans les rapports qui unissent la première, la deuxième et la troisième personne. « La première personne –écrit Gérard Moignet^{Note397}– que le moi pensant et parlant intègre à son univers est celle qui lui donne la réplique, et qui est sa réplique – son alter ego – dans la communication, le toi. » Inversement, lorsque la 2^o personne – qui est un je en puissance – est sujet du verbe, elle s'adresse en priorité à la personne qui partage son espace interlocutif, à savoir la première. Quant à la personne exclue de l'échange interlocutif, elle est reléguée au dernier rang, au rang troisième. (...) La notion de personne l'emporte donc sur l'ordre fonctionnel. »^{Note398}. [Souligné par l'auteur]

L'élève qui déclare à son professeur « donnez-moi-le » ne fait qu'étendre le système dominant jusqu'à l'impératif, celui qui privilégie le sujet au détriment de l'objet. Il ne commet pas de « faute », sa pratique quotidienne n'est pas moins ni plus arbitraire que celle qui est retenue comme la norme, la connaissance de l'espagnol vient le confirmer. Peut-être l'apprentissage scolaire de langue étrangère permet-il de relativiser la norme. Connaître la norme et s'y conformer n'est pas un reniement de sa langue mais la prise de conscience de ses limites opérationnelles en fonction des situations sociales.

On pourrait multiplier les exemples de ces pratiques langagières sur lesquelles le contexte exolingue agit comme un « révélateur » au sens où la solution chimique employée en photographie rend visible l'image latente. Tout locuteur dont la langue première est le français pratique le vouvoiement comme Monsieur Jourdain faisait de la prose. Tout au plus a-t-il appris dans une approche métalinguistique de sa propre langue que la « forme de politesse » s'exprimait en français avec la seconde personne du pluriel et que donc le pronom, le verbe mais également les possessifs s'en voyaient affectés. Peut-être a-t-il eu même à en rendre compte dans un exercice scolaire prévu à cet effet : il a alors élaboré un discours métalinguistique mais l'appropriation du phénomène n'en a pas été garantie pour autant. Nous entendons par appropriation du phénomène, cette capacité à identifier l'usage de la deuxième personne du pluriel comme outil de distanciation d'avec l'allocutaire. Peut-être la forme « voulez-vous me prêter votre livre, s'il vous plaît ? » reste-t-elle comme lexicalisée, comme figée et applicable à une situation d'interaction au lieu d'être susceptible de réélaboration et adaptée et nous ne disons rien des modalisations qui à partir de ce texte sont envisageables : « vous voulez me prêter votre livre, s'il vous plaît ? », « vous me prêtez votre livre, s'il vous plaît ? » « vot' livre s'il vous plaît ? » etc. Le recours à la seconde personne du pluriel a instauré une distanciation d'avec l'allocutaire mais d'innombrables nuances peuvent encore être apportées. Cette conscience fine du pouvoir que recèle la mise en mots, la variabilité de la langue, son extrême adaptabilité mais aussi ses régularités peuvent tout à la fois se révéler et se construire dans l'action en langue étrangère. Que l'on écoute un hispanophone s'essayer au maniement du vouvoiement et on comprendra vite la portée de la polyvalence de la deuxième personne du pluriel en français qui peut correspondre à plusieurs allocutaires

qui seraient tutoyés individuellement, à un allocataire auquel on s'adresse avec déférence ou à plusieurs allocataires auxquels on s'adresse avec déférence. Que l'on s'essaie dans l'interaction en espagnol à moduler la distance d'avec l'allocataire et l'on prendra conscience que non seulement la convention de la deuxième personne du pluriel pour dire la distance n'est plus opératoire (et qu'il faudra donc réélaborer toute la chaîne pronom / verbe / possessifs) mais que dans l'ensemble des pays de langue espagnole il n'existe rien moins que trois systèmes pour désigner l'allocataire, qu'un espagnol dira « vosotros » quand un américain dira « ustedes », qu'un argentin dira « vos » quand un chilien dira « tú ».

Cette conscience de la relativité de toute pratique langagière, progressivement construite par la pratique et le retour réflexif sur cette pratique (mais nous le verrons au chapitre suivant) conduira celui qui apprend à se défaire de ses dépendances d'avec la langue, plus, de son enfermement dans une façon d'agir langagièrement avec sa langue. C'est le langage qui se trouve alors instrumentalisé, soumis au sujet qui peut lui donner les formes qui conviennent à l'action qu'il entend mener. Certaines pratiques dans la didactique traditionnelle de l'espagnol que nous avons évoquées précédemment se révèlent dès lors en mesure de contrarier gravement cette prise de pouvoir du sujet sur son langage, prise de pouvoir exigeante, laborieuse, aléatoire mais essentielle parce qu'elle conditionne l'accès à la plasticité langagière nécessaire au sujet pour faire face aux situations les plus diverses. On citera tel document d'accompagnement des Instructions Officielles qui recommande de fournir toujours le « mot juste » aux élèves, tel rapport d'inspection qui reproche au professeur de ne pas suffisamment encadrer langagièrement ses élèves, tel autre rapport qui enjoint à un professeur d'abandonner une variété linguistique de l'espagnol au bénéfice d'une autre plus conforme à une norme scolaire française établie à partir d'une langue castillane réputée « pure », tel manuel qui fournit, dans le corps des textes de lecture qu'il donne les traductions des mots dont on pense qu'ils présentent une difficulté de compréhension, tel script de cours où il est manifeste que pour la leçon, on attend des élèves qu'ils répètent ce qui a été dit au cours antérieur et non qu'ils construisent un discours à partir de ce qui a été dit, fait, découvert. A cette liste non exhaustive de pratiques d'enseignement relevées dans le domaine scolaire de l'espagnol et qui contrarient l'accès à la conscience de langage, nous ajouterons les routines mais, au-delà, tout enseignement - apprentissage fondé sur une démarche de modèle fût-il répertorié comme modalité de l'approche dite « communicative ». Toute production linguistique et tout comportement langagier préconstruits risquent fort d'avoir les mêmes effets, même si la situation scolaire inventée est parfaitement identifiable par celui qui apprend, qu'elle apparaisse comme une réplique d'une situation sociale analogue à laquelle elle préparerait.

Ces pratiques d'enseignement – apprentissage confortent dans son rapport premier au langage, celui de la transparence au monde, l'élève qui n'a pas accédé à la secundarisation du langage dans la mesure où à une situation donnée correspondra une production linguistique déterminée et un comportement langagier préétabli, construits en extériorité, qu'il convient de mémoriser.

« Certains élèves ont, plus que d'autres, la conscience, l'habitude et l'habitus des ces usages (du langage) et la possibilité de les mobiliser dans des jeux discursifs plus ou moins volontaires. Le langage est spécifique dans ses possibilités de variabilité, de jeux, de nuances, de divagation, qu'en est-il quand on le pense monosémique, fixe ? Il est peut-être alors rassurant, mais comment peut-on apprendre et s'apprendre, voire se déprendre ? »[Note399](#).

Pour apprendre, s'apprendre et se déprendre, l'élève, et a fortiori l'élève en difficulté, doit se voir offrir des situations d'apprentissage qui questionnent son rapport au langage, qui le contraignent à s'en distancier. La conception des situations d'apprentissage de langue étrangère, leur adaptation à l'apprenant peuvent alors constituer une aide précieuse pour lui. En revanche tout ce qui pourrait être mis en œuvre pour se substituer à lui serait une aide apparente mais contreproductive. D'autre part, pour celui dont parle E. Bautier au début de ce texte et qui est en mesure de concevoir son langage comme une médiation avec le monde et de l'utiliser comme telle dans sa langue première, les pratiques d'enseignement - apprentissage de langue étrangère fondées sur la logique du modèle, donc d'une construction en extériorité par rapport au sujet, apparaissent comme des forces régressives dans son rapport au langage.

Nous avons montré que l'enseignement - apprentissage de langue étrangère peut être un outil de première importance pour faire accéder l'apprenant à la conscience de la langue et des comportements langagiers jusque dans sa langue première, conscience sans laquelle l'émergence du sujet se voit compromise, la dynamique d'acquisition d'une plasticité langagière rendue inaccessible. Cependant certaines pratiques d'enseignement - apprentissage contrecarrent cette potentialité. Il nous reviendra de proposer des alternatives mais cela ne saurait se faire sans avoir au préalable exploré un troisième champ de secondarisation, celui des valeurs de référence qui donnent au langage d'un groupe d'individus sa cohérence.

3.5. L'apprentissage de langue étrangère, l'outil idoine pour secondariser les valeurs de référence.

Rappelons que la secondarisation telle que l'entend E. Bautier consiste à constituer du moi en objet. Lorsque l'École parvient à faire mettre à distance, par celui qui apprend, sa propre pratique langagière, elle le conduit à instaurer un nouveau rapport au langage. Cette opération n'est pas bénigne car en modifiant son rapport au langage c'est son rapport à lui-même et au monde qui s'en trouve transformé. Et l'auteur d'insister sur

« le caractère d'acculturation que représente alors pour les élèves tout changement dans le rapport au langage qui est changement de valeurs, de relation aux autres, au savoir, aux apprentissages. »[Note400](#).

Nous avons montré à quel point l'enseignement – apprentissage de langue étrangère peut contribuer à la secondarisation du langage lorsqu'il met à distance l'outil linguistique et lorsqu'il questionne les comportements langagiers. Entendre la nécessaire et permanente transformation du rapport au langage chez l'apprenant comme un phénomène d'acculturation qui affecte donc l'identité même du sujet, ou la conscience qu'il en a, c'est fournir à l'enseignement – apprentissage de langue étrangère un rôle central ou du moins lui ouvrir cette perspective. Car est en voie de parvenir à la maîtrise d'une langue étrangère celui qui s'est approprié au-delà des outils linguistiques et des comportements langagiers les valeurs, les relations aux autres de la société qui la parle. L. Porcher écrit :

« En somme, un apprenant en langue étrangère est opérationnel dans la société où celle-ci est langue maternelle quand il parvient à comprendre les choix que cette société opère, ses distinctions, et qu'il est capable de les prévoir et donc de les produire lui-même de manière adéquate dans les conditions appropriées. »[Note401](#).

On peut alors se demander en quoi se ressemblent et en quoi diffèrent l'acculturation dont parle E. Bautier, cette acculturation de celui qui transforme son rapport au monde en transformant son rapport au langage et l'acculturation dont parle L. Porcher, cette acculturation de celui qui s'approprie un point de vue extérieur pour intervenir langagièrement dans un autre espace sociolinguistique que le sien. Le croisement des travaux que nous citons nous conduit à considérer que la différence est plus une différence de degré d'acculturation que de nature d'acculturation. Il s'agit davantage d'apprécier l'écart entre le rapport à l'autre que l'apprenant s'est constitué avec le langage et celui auquel il peut aspirer, que d'opposer le rapport à l'autre qu'il a dans sa langue première au rapport à l'autre qu'il peut créer en langue étrangère. Les opposer serait ignorer que le sujet reste le même, c'est-à-dire pourvu de sa culture langagière quand il instaure un rapport à l'autre en langue étrangère et ce serait ramener le langage en langue première à nouveau à sa seule dimension linguistique quand nous avons vu qu'elle ne garantit nullement, à elle seule, le succès de l'acte langagier. Pour illustrer la première de couverture de son ouvrage *Pratiques langagières, pratiques sociales*, E. Bautier a retenu un dessin où le personnage d'un enfant nous regarde, perplexe, appuyé sur un ballon, et il nous dit :

« On parle la même langue mais on ne doit pas parler le même langage ».

Apprendre à parler une autre langue que sa langue première pour comprendre le langage de celui qui parle cette autre langue exige de s'approprier, au moins momentanément, les valeurs qui le fondent. On peut

considérer qu'immanquablement, le degré d'extériorité du langage de l'alloglotte sera plus élevé pour l'apprenant (puisque'il commence dès le linguistique et peut s'étendre selon la réalité sociolinguistique considérée à des référents culturels très éloignés) que le degré d'extériorité du langage d'un locuteur partageant la même langue maternelle. Cependant, la diversité des variétés linguistiques à l'intérieur même d'une communauté linguistique apparemment homogène conduit à relativiser cette différenciation. La variété linguistique qu'est la langue de la grande bourgeoisie n'est pas accessible d'emblée à qui ne s'est constitué un répertoire langagier que dans un espace socioculturel totalement différent et vice versa. E. Bautier et J.Y. Rochex montrent que le langage de l'École lui-même est adossé à des référents socioculturels qui le mettent hors de portée de nombre d'élèves. Dès lors la nécessité dans laquelle se trouve l'apprenant de se doter d'une plasticité langagière peut être comparable entre la langue première et la langue étrangère à cette différence près que, si en langue première, les valeurs qui fondent le langage s'imposent d'abord par leur évidence pour ensuite être révélées et mises en question par l'interaction notamment en milieu scolaire, en langue étrangère, rien de tout cela n'est donné d'avance, tout est à construire mais ces deux mouvements peuvent avoir partie liée.

Le processus d'acculturation serait commun à la secondarisation du langage et à l'apprentissage de langue étrangère et sa dynamisation dépendrait de la capacité de ces deux mouvements d'origines contraire (l'un provenant d'une disjonction de son propre langage, l'autre d'une volonté d'appropriation fusionnelle du langage de l'autre) à entrer en synergie.

Puisque « tout changement dans le rapport au langage est un changement de valeurs, de rapport aux autres », il revient à l'institution scolaire d'aider l'apprenant à renforcer toujours la puissance de médiation de son langage entre lui et le monde ; l'enseignement – apprentissage de langue étrangère offre un cadre éthique à l'entreprise.

4. Accéder aux valeurs de l'autre par l'apprentissage de sa langue.

« L'homme, dit Nietzsche, est un animal évaluateur » et les outils qu'il se donne pour penser le monde sont des outils évaluatifs, la langue en est un, la culture en est un autre, celle-ci est englobante, celle-là est englobée. Saussure a montré que toute langue est un système, c'est-à-dire un ensemble fermé où chaque élément ne vaut pas par lui-même mais par différence avec les autres éléments. Toute langue jette un maillage sur la totalité du monde, maillage qui a une cohérence globale qui n'exclut pas que certaines zones soient plus densément couvertes que d'autres. Le fameux couple « ser et estar » auquel nous avons déjà fait allusion, couple infernal pour les apprenants francophones d'espagnol, ne soulève pas qu'un problème linguistique, il y a de la culture là-dedans. Que l'expression de l'existence se distingue clairement de l'expression de la circonstance, que les zones de recouvrement s'en trouvent délimitées avec précision et c'est la perception du monde qui s'en trouve affectée. Les valeurs accordées par la langue à ces deux notions sont liées à la distinction qu'elle opère. Des faits linguistiques qui pourraient paraître de moindre envergure sont en fait tout aussi distinctifs. On citera par exemple, dans un autre domaine, la richesse des modalités de la suffixation quantitative de l'espagnol, avec en plus ses variantes régionales, et qui démultiplie de façon exponentielle les moyens qu'a le locuteur de jouer des effets de sens. On trouve dans l'ouvrage de grammaire descriptive de J. Bouzet, viatique de tout hispaniste français de la seconde moitié du XX^e siècle, au chapitre des « *diminutifs, augmentatifs, péjoratifs* », l'explication suivante :

« C'est que ces formes sont dépourvues de toute valeur objective précise (sic). **Aquella casita** ne désigne pas forcément une petite maison, mais une maison quelconque dont on parle avec émotion ou avec tendresse. Les suffixes, aussi bien diminutifs qu'augmentatifs, ont surtout une valeur affective, c'est-à-dire qu'ils ajoutent à l'idée évoquée par le mot simple l'expression embryonnaire d'un sentiment : affection, pitié, familiarité, admiration, répulsion, badinage, ironie etc. D'ailleurs la nuance exacte de ce sentiment dépend aussi bien de l'intonation ou du contexte que de la forme même du suffixe. »[Note402](#). [Souligné par l'auteur]

Si, pour reprendre les termes de l'auteur, ces formes « n'ont pas de valeur objective précise » elles sont des outils d'une efficacité extraordinaire pour en apporter. Ainsi le morphème «ita » joint au lexème « semana » peut permettre de dire l'équivalent de « rude semaine ».

« La semanita que se nos acerca » pourrait donc se traduire : « rude semaine qui arrive ».

Le diminutif agit ici comme un augmentatif. Une petite semaine n'est pas effrayante pour qui va l'affronter. Le procédé est ironique. La valeur que va conférer le locuteur au diminutif ne peut être partagée par l'allocutaire que s'il y a connivence entre l'un et l'autre. Cette connivence est culturelle, elle dépend de la capacité commune à l'un et à l'autre à investir d'un sens équivalent une même forme linguistique. Ainsi donc la valeur, dès l'utilisation du système linguistique lui-même, est affaire de culture. Laisser croire à un élève d'espagnol qui s'obstine à transférer la construction française « un petit + substantif... » en espagnol (ce qui peut être quelquefois cocasse) qu'il suffit d'accoler le suffixe diminutif pour trouver l'équivalent c'est lui interdire d'entrer dans le système de valeurs qui sous-tend en espagnol l'emploi du diminutif, emploi qui, loin d'être réservé aux substantifs s'étend aux adjectifs, aux participes passés, aux adverbes, aux gérondifs mêmes. Ne pas lui donner les moyens de percevoir qu'il y a là un sous-système, c'est le cantonner dans une logique de transposition de son propre système linguistique lui-même informé par un système de valeurs qui ne peut alors être conscientisé, secondarisé. Et pourtant il y a là un enjeu de toute première importance dans la mesure où cet usage de la langue est totalement immergé dans une culture du quotidien qu'elle irrigue. C'est là que se trouvent à l'état latent, selon les mots de L. Porcher que nous avons cités plus haut, « les choix que cette société [celle dont on étudie la langue] opère, ses distinctions ». Certes la culture ne se réduit pas à la langue mais les usages qui en sont faits sont consubstantiels à cette culture anthropologique que R. Galisson appelle « culture existentielle » : user du diminutif comme un Espagnol en parlant en espagnol exige d'avoir intériorisé, d'épouser, un moment au moins une façon d'être au monde et de l'organiser différente de celle qu'on a reçue en héritage et c'est donc se déprendre de celle-ci, ce qui peut permettre de la mettre en perspective, de s'en rendre maître et non la subir. Les valeurs sont à l'œuvre au plus intime de l'expression langagière, dans l'usage qu'elle fait du système linguistique et se l'approprier c'est commencer à se saisir des modes de classement que l'autre opère sur le monde, c'est donc acquérir une compétence culturelle étrangère.

4.1. Vers une compétence culturelle étrangère par les pratiques langagières.

Nous avons vu que le noyau dur de la didactique de l'espagnol se construisait selon deux principes organisateurs : l'objectif linguistique et l'objectif culturel, dualité qui charpente également le concours de recrutement des professeurs. La seule existence de cette présentation bipolaire a pour effet d'opposer symétriquement les aspects propres à chaque pôle et de les radicaliser : quand l'objectif linguistique renverra au practico pratique, l'objectif culturel renverra aux savoirs savants, quand l'objectif linguistique sera de l'ordre du systémique, l'objectif culturel relèvera de l'aléatoire. Aussi avons-nous montré comment le premier, l'objectif linguistique, qui donne aux professeurs et aux élèves l'illusion d'un ensemble fini, s'impose sur le second qui n'est le plus souvent que l'auxiliaire de la connaissance du système linguistique plus que de ses usages. Nous avons parlé d'aseptisation sociale des supports utilisés et d'aseptisation de la langue apprise.

Voilà qui est inconciliable avec l'hypothèse que nous venons de formuler selon laquelle le système linguistique et l'usage qui en est fait relèvent de la culture. En le dissociant de la langue et de ses usages, le culturel se trouve relégué dans un statut qui le maintient en complète extériorité par rapport à celui qui apprend. J.-C. Beacco fait ce diagnostic qu'il applique à l'ensemble de l'enseignement des langues étrangères en France et qui corrobore l'analyse que nous faisons de la situation du culturel en espagnol :

« Ces formes erratiques d'apparition et d'élucidation assimilent le culturel à un inventaire constitué de notes infra-paginales où sont stockées les connaissances précises nécessaires à l'interprétation des aspérités culturelles que présentent les supports destinés aux enseignements linguistiques. L'accumulation de ces informations, surgissant au hasard des

documents ne constituent une compétence ou une connaissance que sur le long terme, tant elle est peu systématique. (...) La culture – civilisation se donne à lire sous une forme cognitive et discursive de type dictionnaire, dont le rôle est parfaitement légitime en situation d'autodidaxie, mais qui constitue une interprétation minimaliste du rôle éducatif et d'informateur de l'enseignant en enseignement présentiel. »[Note403](#).

Nous avons, précédemment, évoqué le rôle du document d'appui dans le cours canonique d'espagnol et dit comment il y était en quelque sorte aplani, culturellement dévirtualisé. Le culturel y semble omniprésent mais il n'est pas l'objet d'un apprentissage organisé. La plupart des manuels d'espagnol, dans leur présentation, en administrent la preuve. La profusion des documents, leur variété (textes, photographies, dessins, tableaux etc.), l'inventivité de leur mise en page font du culturel quelque chose qui s'apparente fort à un produit d'appel au sens où on l'entend dans le secteur de la distribution, duquel le livre scolaire n'est d'ailleurs pas indépendant. Il n'est pas l'objectif principal, qui reste l'apprentissage linguistique, mais il est le passage le plus efficace pour y parvenir. Cependant l'image du produit d'appel ne rend pas totalement compte de la fonctionnalité du culturel dans le manuel car si le produit d'appel est singulier dans la grande surface, il est multiple ici. C'est que la motivation de l'apprenant est à ce prix : il faut lui offrir une gamme variée où il pourra butiner à son aise. L'apprentissage culturel ne peut donc pas obéir à une programmation organisée, à une planification. Il en résulte alors une approche impressionniste de la culture qui, dans les choix, devra plus au type d'acculturation du professeur qu'à une construction alimentée par une interaction entre l'apprenant et la culture cible. Le chemin est alors étroit entre les connaissances trop ponctuelles pour rendre compte d'une réalité complexe et des connaissances à ce point générales qu'elles confinent aux stéréotypes. On notera que l'obligation sans cesse réitérée en espagnol et dans les autres langues d'enseigner – apprendre la culture dans la langue cible ne fait que renforcer les risques de tomber dans l'un ou l'autre écueil quand elle n'aboutit pas à une production linguistique qui est à elle-même sa propre fin.

C'est que la disjonction opérée traditionnellement entre objectif culturel et objectif linguistique aboutit à ce que l'objectif culturel, entendu essentiellement comme l'apprentissage d'un savoir savant à partir d'un objet, qui offre le prétexte de l'objectif linguistique peut, dans la réalité de la classe, ne pas être nécessaire pour y parvenir.

Et paradoxalement, la présence de l'objectif culturel (parce qu'il en est formellement détaché) vide la langue de son contenu culturel, l'aseptise. Il y a incompatibilité entre la bipolarité traditionnelle qui prétend rendre compte de la réalité de la langue - culture cible (le linguistique d'une part, le culturel de l'autre) et la langue entendue comme une pratique. Au même titre que la culture qui l'englobe, la langue n'existe que par et dans la médiation des individus, elle est donc une pratique culturelle dans la mesure où elle est incluse dans tous les systèmes de valeurs qui fonctionnent à l'intérieur d'un groupe social, sa culture au sens où l'entend V. Puginet qui emprunte elle-même à J.-R. Ladmiral et E.-M. Lipiansky [Note404](#) :

« La culture désigne les modes de vie d'un groupe social : ses façons de sentir, d'agir, ou de penser ; son rapport à la nature, à l'homme, au corps, à la technique ou à la création artistique. La culture recouvre aussi bien les conduites effectives que les représentations sociales et les modèles qui les orientent (systèmes de valeurs, idéologies, normes sociales) ». [Note405](#).

La pratique langagière dans la langue de l'autre, assortie d'un retour réflexif, apparaît alors comme un outil puissant et fédérateur pour saisir cette culture en tension. Savoir agir et être agi avec le langage dans la langue de l'autre, en tentant toujours plus de prendre en compte sa culture ainsi définie tel est l'enjeu de l'enseignement - apprentissage de langue. Mais dès lors il acquiert une dimension nouvelle, retentissant puissamment sur la formation de l'individu. Ce savoir-faire jamais abouti, toujours en devenir, exige en effet une disposition du sujet, il exige un sujet.

4.2. Eduquer par les langues cultures.

Nous empruntons ce titre à R. Galisson^{Note406}, car il dit avec force le rôle inédit que peut jouer l'enseignement – apprentissage de langue étrangère et qui nous semble prolonger naturellement celui que nous lui avons attribué jusque là. Outil de secondarisation de l'objet linguistique puis de la pratique langagière il participe à la construction par l'individu de son langage. A ce titre, il contribue à le faire émerger comme sujet non dans une activité narcissique mais dans un processus de rencontre avec l'autre : il ne saurait y avoir de sujet sans intersubjectivité. La mise en perspective de ses propres valeurs par l'apprenant lui-même à la faveur de l'identification des valeurs de l'autre s'inscrit dans le même mouvement et vient affirmer la fonction éducative de l'enseignement – apprentissage des langues étrangères :

« Comprendre les valeurs qui nous agissent et qui agissent les autres constitue une avancée décisive dans la connaissance du monde ». ^{Note407}.

Nous ajouterions volontiers que c'est une avancée décisive dans sa capacité à agir sur lui. En inscrivant de la sorte l'accès à la culture de l'autre dans une dynamique générale de l'apprentissage de langue étrangère qui, du linguistique au langagier, est fondée sur la capacité à faire du nouveau en objectivant du soi dans un rapport à l'autre, nous nous inscrivons clairement dans une démarche interculturelle. Cette orientation présente alors, dans le champ éducationnel, l'immense intérêt de ne pas compartimenter, segmenter les apprentissages des langues étrangères entre elles, de ne pas isoler l'apprentissage des langues étrangères de l'apprentissage de la langue première, ni d'isoler cet ensemble des autres apprentissages scolaires. L'apprentissage de langue étrangère se trouve intégré dans un vaste dispositif éducatif reposant essentiellement sur l'expérience de l'altérité. Les écarts entre son « je » et l'autre, travaillés par sa conscience active produiront chez l'apprenant une transformation dans son rapport à la culture de l'autre mais également à sa propre culture. Ces écarts pourront être grands ou petits, ces écarts pourront être sur le terrain des comportements sociaux ou des conceptions du monde, ils pourront être internes à une même communauté linguistique ou coïncider avec une frontière linguistique, ils seront traités dans une même démarche par le sujet. Ce qui, ici, différencie l'apprentissage de langue étrangère des autres, ce qui lui confère un pouvoir fédérateur des autres apprentissages, c'est que l'écart est donné comme consubstantiel. Il est le principal facteur différenciateur. Si on peut avoir l'illusion de parler le même langage et de partager la même culture que l'autre parce qu'on parle la même langue et qu'on partage le même environnement social, le contact avec l'alloglotte pose d'emblée radicalement la question de l'altérité. La conscience des pratiques sociales héritées peut naître alors de l'analyse de pratiques extérieures. Mais la démarche ne garantit pas contre une propension égocentrique à considérer que ses propres pratiques sociales sont représentatives de sa communauté et contre l'idée qu'il y aurait un modèle global et unique correspondant à la communauté de l'autre. C'est parce qu'il prendra en compte le « déjà-là » culturel de chaque individu, comme il l'avait fait pour la culture langagière, que l'enseignement – apprentissage de langue étrangère s'insérera de façon cohérente dans un projet éducatif global mais avec un rôle phare : faire acquérir un « savoir être ».

4.3. Savoir être.

J. C. Beacco définit ainsi la pédagogie interculturelle :

« Démarche de prise de conscience, la pédagogie interculturelle vise à agir sur des attitudes peu contrôlées et sur des représentations, celles d'autres cultures, de la sienne et de soi-même. En ce sens elle intervient dans le domaine de ce qu'il est convenu d'appeler la psychologie sociale : la relation à une culture autre est reconnue comme étant de nature cognitive et affective et une éducation de ce type cherche à conduire de représentations premières à des représentations "travaillées", toujours affectivisées, mais qui sont passées par l'observation, l'objectivation, et la prise de conscience. » ^{Note408}.

Une telle démarche ne peut donc ignorer l'identité culturelle de l'apprenant, elle est même le point d'appui sans lequel rien ne peut se construire d'authentique. C'est que, plus qu'aucun autre, l'enseignement – apprentissage de la culture, et a fortiori de la culture étrangère, se situe dans la tension entre identité et altérité, entre son monde à soi et celui de l'Autre, entre le proche et le lointain. Il n'y a d'éloignement que par rapport à un point d'ancrage. Nous prenons volontiers à notre compte la formule de M. Abdallah – Pretceille et L. Porcher selon lesquels «tous ceux qui prennent la mer ont besoin d'un port, seules les attaches permettent de partir»[Note409](#). Partir vers les langues cultures c'est mettre au jour les attaches culturelles en langue culture première, comme prendre pied dans une culture langagière en langue étrangère, c'est mettre au jour les amarrages de sa propre culture langagière, comme l'abordage d'un système linguistique autre met au jour, en la mettant à l'épreuve, la machinerie de son propre système.

Tous les processus à l'œuvre dans l'apprentissage de langue étrangère peuvent concourir au dévoilement des processus à l'œuvre dans la pratique de la langue première. Mais à ce stade, il conviendrait, à l'instar de R. Galisson et de C. Puren, de parler, non plus de langue mais de langue-culture. La question identitaire à laquelle aboutit la problématique de l'éducation par les langues cultures est en fait, au-delà de l'apprentissage d'un savoir-faire linguistique, au-delà de l'apprentissage d'un savoir-faire langagier, l'apprentissage d'un savoir être.

S'il lui est intimement lié, ce savoir être visé par l'enseignement scolaire des langues étrangères se distingue des savoir-faire socioculturels. J.-C. Beacco établit entre ceux-ci et celui-là une claire distinction. Pour l'auteur, les savoir-faire sont ces utilisations précises de savoirs culturels répertoriés et permettant d'affronter des situations de communication prévisibles en face à face. Ainsi les guides touristiques proposent-ils des mots, des expressions, des rituels, des conventions à adopter en fonction des situations de communication. Nous avons, pour notre part une vision plus ample des savoir-faire sociaux que nous avons développée dans nos paragraphes sur la culture langagière de l'individu qui apprend, mais la définition qu'en donne J.-C. Beacco permet d'apporter quelques précisions. Elle distingue clairement les « kits de langue pour touristes »[Note410](#), qui sont des objets à s'approprier pour maîtriser des situations de communication en extériorité, de ce qui relève d'une capacité de l'individu à se décentrer pour adopter le point de vue de son interlocuteur et s'adapter ainsi à la situation dans la langue et dans la culture de l'autre. Pour nous, certaines phases de l'apprentissage scolaire de langue étrangère ne feront pas l'économie des « kits de langue » mais s'en tenir là serait retourner à une pédagogie du modèle (certes à partir d'une langue fonctionnelle mais modèle tout de même) que nous avons dénoncée dans le cours traditionnel d'espagnol et ses avatars (quand le modèle était linguistique) parce qu'il nie à l'apprenant le statut de sujet parlant dans la langue qu'il apprend. L'enseignement – apprentissage de langue étrangère n'aurait aucune fonction éducative s'il devait se contenter d'inculquer avec le système linguistique un guide du savoir vivre dans la société dont on étudie la langue. Il serait même contreproductif dans la mesure où il ne ferait que renforcer l'ethnocentrisme des élèves.

Le savoir être va bien au-delà du savoir vivre entendu comme la connaissance et la mise en pratique de conventions sociales en fonction des situations. Il va au-delà d'un savoir culturel entendu comme la connaissance académique de cultures.

Parodiant J. Habermas[Note411](#), M. Abadallah-Pretceille et L. Porcher parlent d'un « agir culturel » considérant davantage la culture par rapport à l'action que sur le mode descriptif. Pour les auteurs, la culture n'existe qu'actualisée, donc en situation d'interlocution. Un fait culturel n'est pas détachable d'une pratique énonciative. La conclusion qu'ils en tirent pour l'enseignement - apprentissage des langues cultures est que :

«(...) la didactique des langues et des cultures a (ou pourrait avoir) pour objectif, non pas la connaissance académique des cultures, mais une meilleure compréhension et une meilleure maîtrise de la communication et donc des rapports sociaux. La définition de **ma** culture, de **mon** identité est autant le produit de **mes** relations à autrui que le produit de **mon** affirmation propre et unique. »[Note412](#). [souligné par les auteurs].

Il ne s'agit plus alors de faire porter l'effort sur la recherche de codes et de s'initier à ces codes car la culture n'est plus considérée comme un code mais comme une relation. On passe donc d'une théorie des codes à une théorie des comportements et ici des comportements non verbaux et, de la même façon que nous avons parlé de la conscience et de l'apprentissage des usages du langage nous pouvons évoquer maintenant les usages de la culture. P. Bourdieu^{Note413}, a montré que l'information est rarement le but ultime de l'échange, que c'est la recherche du profit symbolique qui est déterminante et alors la capacité d'action de l'énonciateur est proportionnelle à sa maîtrise du culturel, à son aisance à en jouer. M. Abdallah Preteille et L. Porcher reprennent l'affirmation de P. Bourdieu selon laquelle :

« Il est impossible d'interpréter un acte de communication dans les limites d'une analyse purement linguistique ». ^{Note414}.

et la transposent sur le plan du culturel :

« De même (...) il est impossible de comprendre une culture à partir d'une analyse purement culturaliste, c'est-à-dire à partir de la connaissance de faits culturels. En tant que système symbolique, la culture n'est pas simplement un instrument au service du message mais aussi un instrument potentiel de domination. » ^{Note415}.

L'occasion qu'offre l'enseignement – apprentissage de langues – cultures de mettre à distance par l'observation des analogies et des différences, les valeurs qui agissent les uns et les autres (ou l'un et l'autre dans l'interaction située unique observée), dans leurs variantes les plus prosaïques, constitue un puissant outil de connaissance de soi et des autres dans l'action. La culture dont il s'agit alors est celle qui a toujours été marginalisée dans l'enseignement – apprentissage des langues étrangères et singulièrement de l'espagnol et que R. Galisson appelle « la culture courante ou existentielle » ou encore « la culture action ou avec le corps ». Comme nous l'avons dit du langage en langue étrangère, nous pouvons dire de l'« agir culturel » en culture étrangère, il est en mesure de diffracter l'« agir culturel » du sujet apprenant dans sa culture d'origine. Les manifestations non verbales attendues de quelqu'un qui prend congé ou de quelqu'un qui veut montrer sa sollicitude ou son agacement dans autant de situations données sont des faits de culture collective qui sont ou non, ou partiellement seulement, transposables dans une autre culture. Et ces manifestations sont déclinées, gérées, par l'individu selon un mode qui lui est spécifique. Les enjeux éducatifs de la diffraction culturelle nous paraissent alors de la plus grande importance : en le confrontant à un « agir culturel » étranger, l'École donne à l'apprenant de langue étrangère, les moyens, par un retour réflexif, d'identifier les usages qu'il fait de la culture et d'en percevoir les ressources pour lui inédites. Car il lui faudra tout à la fois repérer les usages que l'alloglotte fait de la sienne propre, tenter d'en identifier les référents, et se donner les moyens d'agir en usant de sa culture mais en l'adaptant et si possible de celle de l'autre. C'est à ce prix que l'apprentissage de langue – étrangère, dans le cadre de l'institution scolaire, peut aider l'apprenant à se constituer, selon la formule de P. Bourdieu, son capital culturel. Cette construction par l'individu d'un savoir être, qui n'est pas l'apanage de l'apprentissage de langue mais qui y trouve un terrain particulièrement favorable, s'inscrit dans une dynamique qui ne saurait se limiter aux murs de l'École mais que l'École a pour mission de faire naître et ou d'entretenir. J.F. Bayard définit ainsi la culture :

« La culture c'est moins se conformer ou s'identifier que faire : faire du neuf avec du vieux et parfois aussi du vieux avec du neuf : faire du soi avec de l'autre. » ^{Note416}.

Cette définition de la culture nous permet de faire apparaître à la fois l'originalité de l'enseignement – apprentissage de langue dans la mesure où, comme nous l'avons précisé plus haut, l'altérité y est donnée dans sa radicalité, et sa vocation à se fondre dans une capacité d'« agir culturel » totale. De même ce capital culturel global, qui ne compartimente pas selon les cultures d'origine, vient-il se fondre avec un capital langagier fait lui-même de degrés divers de maîtrise de plusieurs langues. C'est l'amplitude, et sa capacité à évoluer, de ce répertoire de ressources disponibles, qui déterminent le degré d'autonomie et d'action de l'acteur social.

5. La classe de langue pour que l'élève devienne un acteur social.

Qu'il s'agisse de s'approprier le système linguistique étranger, qu'il s'agisse de se construire un rapport au langage par l'apprentissage de la langue étrangère, qu'il s'agisse de se constituer un capital langagier et culturel, nous avons à chaque fois fait apparaître l'absolue nécessité de l'action consciente du sujet qui apprend. Nous avons montré dans notre première partie les limites du cours canonique d'espagnol qui, fondé sur le principe de l'apprentissage par le modèle, ne permet une appropriation qu'à celui qui s'est constitué, par ailleurs, un rapport au langage, à la culture et à l'apprentissage. Notons que ce n'est pas là l'apanage du cours d'espagnol et que d'autres méthodologies, d'apparence plus novatrice, ont pu, de la même façon, se désintéresser du sujet en train d'apprendre.

Une clarification s'imposait donc sur la nature de l'action dont il est question et sur la nature de la conscientisation du travail d'apprentissage. Nous avons montré que le cours canonique n'offre pas l'occasion d'interagir en langue étrangère dans la mesure où il n'y a pas engagement du sujet en langue cible. L'« agir culturel » en langue cible n'a pas droit de cité, en règle générale, dans la salle de classe. Les enjeux portent sur l'« agir scolaire » plus que sur les usages de la langue cible et ce ne sont pas les ersatz d'action inventés par d'autres méthodologies, comme la simulation par exemple, qui sont de nature à palier ce manque ; ils ont une autre fonction. Certes c'est leurrer les élèves que de les laisser croire qu'ils interagissent en espagnol quand ils ne font que satisfaire à des obligations scolaires, certes il n'y a d'interaction véritable en langue cible que dans une situation sociale de face à face avec l'alloglotte (qu'elle soit symbolique ou non), il n'en reste pas moins que cette dernière situation n'est pas, le plus souvent, une situation d'apprentissage et que l'École a une mission et les élèves des obligations.

Certes l'École ne peut préparer à l'action sociale et ignorer l'action, il faut donc ouvrir des perspectives d'articulation avec l'action sociale mais pour être démocratique, l'École doit aussi être le lieu de l'émergence du sujet, c'est-à-dire de la construction de son rapport au monde, au langage, au savoir, à la pensée créatrice. Dans l'apprentissage de l'espagnol, quand elle se fait, cette construction se fait le plus souvent clandestinement, or l'enseignement apprentissage de langue apparaît comme le lieu privilégié de la réflexion métalinguistique, métalangagière et métaculturelle.

Chapitre 2. La controverse

Préambule

Mais voilà que l'auteur se prend à penser que la modélisation du cours d'espagnol qu'il a faite sans résister quelquefois à la tentation de quelque perfidie, que les perspectives qu'il vient de tracer et qu'il considère, sans déplaisir, de nature à ébranler un peu quelques certitudes, qu'en un mot ses audaces lui font des obligations. L'auteur se met à penser qu'à l'heure de l'étude de cas qui doit permettre de concrétiser les orientations tracées, il lui faut laisser sa confortable position de surplomb et abandonner son discours que d'aucuns trouvent par trop péremptoire. Il sent bien venir un déferlement d'objections de toute nature, il a semé le vent et voilà la tempête. On ne peut évoquer la culture clanique des professeurs d'espagnol, l'absence de perspective d'un paradigme érigé en dogme, mettre en cause la finalité éducative d'un enseignement réputé pur de toute compromission sans s'exposer à des représailles voire à être traduit devant le tribunal de la Sainte Inquisition. Et puisqu'il sait qu'il n'en réchappera pas et qu'il sera voué aux gémonies avant même d'avoir esquissé la moindre défense, il choisit d'anticiper les accusations. Il va même s'inventer des accusateurs qu'il façonnera à partir des rencontres qu'il a pu faire dans sa vie professionnelle, dans des espaces aussi différents que les instituts universitaires de formation des maîtres, les lycées, les collèges, les listes de diffusion, les rapports hiérarchiques. Le procédé présente l'incalculable avantage de voir venir le danger et de développer les stratégies adaptées. [Note 417](#). Quant à l'objet du litige, s'il est partout présent dans les chapitres qui précèdent, il prend corps dans l'expérience menée dans un lycée de zone rurale d'un enseignement - apprentissage de l'espagnol fondé sur l'interaction entre un espace social hispanique et la classe mais l'auteur s'en expliquera.

Voilà donc notre homme descendu dans l'arène. Il a confié l'organisation de la dispute à un superviseur qui tentera d'informer au mieux le lecteur.

1. Où notre auteur rencontre un sien collègue...

Où notre auteur rencontre un sien collègue, enseignant du secondaire et formateur dans un institut universitaire de formation des maîtres à ses heures, fort courroucé à la lecture des pages sur la modélisation du cours canonique d'espagnol mais bien conscient qu'il y a quelque paradoxe à prétendre enseigner les langues sans s'intéresser aux questions du langage. Pour autant, renoncer à l'analyse collective de documents, comme pilier du cours de langue, pour inventer de nouvelles pratiques plus conformes aux théories défendues par notre auteur reviendrait pour lui à lâcher la proie pour l'ombre.

- Je viens de lire votre prose et je dois dire que ce qui m'a le plus irrité c'est qu'il s'en est fallu d'un cheveu que vous ne nous accusiez, nous qui nous inscrivons dans la tradition de l'enseignement de l'espagnol, mais peut-être doit-on dire aujourd'hui, dans la tradition de l'enseignement - apprentissage de l'espagnol ?

- Non, non, dites « de l'enseignement » car ce serait excessif de dire qu'il y a une tradition de l'apprentissage de l'espagnol, mais je vous en prie, continuez, vous vous disiez irrité.

- Ce qui m'a irrité, c'est qu'il s'en est fallu d'un cheveu, disais-je, que vous ne nous accusiez d'immoralité car si je...

- Je n'ai pas employé le mot.

- Certes mais votre développement sur l'exigence éthique qu'aurait l'École d'abandonner des pratiques – comme le cours traditionnel que vous décrivez et qui à mon avis n'existe que dans votre imagination – qui nieraient, selon vous, à l'élève d'espagnol sa qualité de sujet, voire qui entraveraient son apprentissage, est une mise en cause brutale.

- Disons qu'en conservant grosso modo le même méthodologie depuis cinquante ans, la didactique de l'espagnol, à l'image d'autres disciplines j'en conviens, n'a pas su ou pas voulu s'adapter à la fois à la massification scolaire des années 80 et à la demande sociale d'un enseignement plus pragmatique. Vous avez vu comment les sociologues que je cite montrent qu'on confond un peu vite massification et démocratisation et qu'on peut réussir à l'École sans avoir pour autant de prise sur le monde.

- Si je veux bien débattre avec vous c'est que j'admets volontiers que nous n'avons jamais posé clairement le problème de l'enseignement de l'espagnol, et j'imagine qu'il en est de même pour les autres langues étrangères enseignées en France, en liaison avec la question du langage dans les trois dimensions que vous avez reprises de E. Bautier : la fonction cognitive, la fonction communicative et référentielle et la fonction identitaire.

- L'enseignement secondaire peine à intégrer ces données mais elles sont, pour certaines d'entre elles au moins, déjà largement présentes dans d'autres domaines, par exemple l'enseignement du français langue étrangère mais aussi l'enseignement du français et des langues étrangères dans l'enseignement primaire. Avouez qu'il est extraordinaire qu'il ne soit pas considéré comme évident que la langue (qu'il s'agisse de la langue cible ou de la langue première) a à voir avec le langage de celui qui apprend, avec les usages qu'il en a.

- Personne n'a prétendu qu'ils n'avaient rien à voir l'un avec l'autre, disons seulement que cela n'est pas explicite et qu'une fois passé le cap de l'enseignement primaire, ce n'est plus tellement l'affaire de l'École.

- C'est cela, les collégiens se sont, parce qu'ils sont collégiens, construit un rapport au langage efficace, et que dire des lycéens ? Et puis chaque professeur intègre cette dimension dans sa pratique, mais elle est tellement là que ce n'est même pas la peine de la mentionner, eh bien je m'inscris en faux et je prétends que c'est en

asseyant explicitement l'enseignement – apprentissage de langue étrangère sur les pratiques langagières de l'individu, et ce n'est pas la voie de la facilité, que l'École reste fidèle à ses missions d'éducation.

- Ironisez, ironisez. J'attends que vous me montriez comment il convient de s'y prendre et je vous prouverai que vous êtes en train, précisément, de mettre à bas le caractère éducatif de l'enseignement de l'espagnol dont nous sommes les héritiers et que nous faisons évoluer. Vous l'avez caricaturé, vous êtes en train de détruire ce qui faisait précisément la caractéristique de l'enseignement de l'espagnol en France. Et j'entends que vous vous expliquiez sur vos propositions pour évaluer les pertes et les gains, s'il y en a, dans l'alternative que vous nous proposez et qui me semble être un marché de dupes.

- Je reconnais bien là le discours lénifiant que j'ai entendu proféré par un inspecteur général d'espagnol qui louait « le haut degré d'exigence intellectuelle et culturelle qui a fait la réputation de l'espagnol »[Note418](#). et en vous entendant parler d'évolution, il me revient en mémoire les propos que m'a adressés l'un des auteurs de collections de manuels très prisée ces vingt dernières années. Il me disait qu'il pensait avoir amplement contribué à travers trois collections successives, aux côtés de ses collègues auteurs, à l'évolution de l'enseignement de l'espagnol, en faisant en sorte, je le cite de mémoire..., que la variété et l'inventivité soient ancrées à la fois dans la réalité des classes et dans la tradition d'un enseignement rigoureux et de qualité.

-Vous n'allez tout de même pas nier que depuis vingt-cinq ans l'enseignement de l'espagnol s'est transformé ?

- En quoi, diable, s'est-il transformé ?

- Il suffit de jeter un œil sur les manuels pour s'en rendre compte. On a diversifié les documents. On nous reprochait le tout littéraire mais regardez les derniers manuels : il est même difficile d'y trouver des textes littéraires. Regardez la variété des documents iconographiques : les reproductions de tableau, les publicités, les photos. Et puis il n'y a plus de manuel qui ne soit accompagné de cassettes audio et vidéo, d'un cédérom etc. On y trouve même force adresses internet. Quant aux appareils pédagogiques, ils rivalisent d'ingéniosité pour diversifier les activités.

- J'ai montré que tout a changé mais rien n'a changé. On a ravalé la façade mais l'édifice n'est plus adapté à la fonction qu'on veut lui faire remplir. L'auteur que j'ai cité ne dit pas autre chose que ce que j'écris tout au long des pages que vous avez lues. On sait bien qu'arguer de la rigueur et de la qualité, cela vous hisse à la hauteur des matières nobles : la mythique rigueur du raisonnement scientifique et ou la non moins mythique qualité des belles lettres. Nous avons vu à quel formalisme et à quelle aseptisation aboutissait le fameux enseignement traditionnel dont il est question car se référer, comme le fait notre auteur, à la tradition de l'enseignement de l'espagnol, c'est inmanquablement conserver comme pièce centrale du dispositif l'analyse collective de document, le fameux noyau dur centripète que je condamne.

- Mais que les Instructions Officielles maintiennent comme, écoutez bien, je les cite, « un moment essentiel de l'apprentissage »[Note419](#). !

- J'en conviens.

- Vous êtes bien contraint d'en convenir mais j'ai compris votre jeu, vous allez tantôt tirer argument des textes officiels pour justifier vos propositions et tantôt vous démarquer des mêmes textes.

- Mes arguments ne se nourrissent pas des textes officiels, ils se construisent dans la confrontation entre, d'une part, l'analyse de la pratique de terrain, d'autre part, les textes des didactologues, des sociolinguistes, des psycholinguistes, des pédagogues et enfin, les objectifs affichés par l'institution scolaire. Or il se trouve que cette démarche fait apparaître des contradictions dont les textes officiels s'accommodent, en se défaussant en quelque sorte sur les praticiens, et que je n'entends pas assumer mais je crois que je m'en suis expliqué. Et

puisque vous exigez que nous examinions mes propositions alternatives qui vous semblent peser peu au regard de ce qu'à vous entendre, on risque de perdre, voyons-les.

- J'y viens mais je voudrais d'abord faire un sort à votre « modèle de cours canonique ». J'ai laissé échapper tout à l'heure qu'il n'existait pas et vous vous êtes bien gardé de réagir. En réalité, pour servir votre propos vous avez construit un objet de toutes pièces, vous avez décrété qu'il était représentatif de ce qui se fait en classe d'espagnol en forçant le trait quand cela servait votre cause.

- Bien sûr que j'ai entendu votre propos qui mettait en doute l'existence même de ce que je dénonce mais je renvoie notre lecteur à ma démonstration. A lui de juger de la justesse du raisonnement, de la pertinence des arguments, de l'authenticité et de la convergence des preuves apportées. Un modèle n'est pas la réalité sensible.

- Ah, vous voyez.

- Ne faites pas semblant de ne pas comprendre. D'ailleurs, vous vous l'êtes tellement approprié qu'il suffit que les textes parlent de « analyse collective et guidée de documents » sans autres précisions pour qu'aussitôt vous ayez une représentation mentale de ce que cela signifie dans la pratique concrète de la classe.

- Peut-être mais de là à dire qu'on a tous la même et qu'en plus on fait tous la même chose, il y a un gouffre.

- Certes, mais n'oubliez pas ce concept extraordinairement efficace de P. Bourdieu, l'habitus. Comment ne pas penser, en entendant sans cesse parler de tradition de l'enseignement de l'espagnol, qu'il y a une structure profonde qui engendre ces comportements et qui rassemble, en deçà des différences de surface dues aux contextes et aux individus, tous ceux qui mettent en œuvre le cours que j'ai qualifié de canonique ? Le modèle que j'ai construit fait apparaître des régularités à mon sens incontestables et il en est qui ne permettent pas, voire qui contrarient gravement un apprentissage de langue qui obéisse aux injonctions institutionnelles, tant du point de vue des finalités de l'enseignement des langues étrangères que du point de vue des missions d'éducation de l'École. Je crois que le modèle est tout à la fois l'expression de l'habitus dont je parlais et l'outil qui en assure le plus efficacement la pérennité.

- Et donc vous proposez tout simplement d'en changer et vous passez par profits et perte tout ce qui faisait, et je reprends votre citation mais sans y mettre l'ironie que vous y mettiez, « le haut degré d'exigence intellectuelle et culturelle qui a fait la réputation de l'espagnol ».

- Je prétends que la voie que je préconise non seulement n'est pas dépourvue d'exigence mais qu'elle est extrêmement contraignante pour l'élève parce qu'elle exige de lui un engagement extrêmement fort.

- Voilà ce que vous prétendez dans votre chapitre sur le langage, j'ai hâte maintenant d'en voir la preuve dans la réalité de la classe. Et puisque, en fin de compte, c'est à la connaissance du système linguistique qu'on jugera de l'apprentissage...

- Je vous arrête, ce n'est pas ce critère-là qu'utilisent les gens.

- Je vous parle de l'École.

- Bon, excusez-moi. Nous y reviendrons. Vous disiez ?

- Je disais que puisque c'était le système linguistique le cœur du problème, je voulais entendre vos propositions dans ce domaine dès lors que vous avez réduit en pièces l'analyse – commentaire de document qui permettait d'y accéder.

2. Où notre auteur se plie aux exigences de son interlocuteur...

Où notre auteur se plie aux exigences de son interlocuteur qui le presse de s'expliquer sur ce qui lui paraît être l'axe essentiel du cours dialogué, l'objectif linguistique et qu'il craint de voir remis en cause.

- Avant d'entrer dans le concret j'aimerais dire...

- Tous vos prolégomènes finissent par paraître suspects. Ne différez pas indéfiniment le moment de vérité et parlez-moi du traitement que vous entendez faire de l'objectif linguistique que, je suppose, vous n'abandonnez pas.

- Précisément, il nous faut repenser notre conception de l'objectif pédagogique. Vous voyez comme cela va de soi, pour vous, qu'un cours est au service d'un objectif linguistique. Et puis, qu'entendons-nous par objectif linguistique ?

Mais laissez-moi vous dire d'abord que ce que je propose ici n'a pas de prétention exemplaire mais peut permettre d'élaborer un modèle alternatif à celui que j'ai isolé et en cohérence avec les conclusions de mon travail d'investigation et d'analyse. Ensuite je précise que les propositions concrètes que je peux être amené à faire, qui ne sont pas toutes inédites, loin s'en faut, ont été expérimentées à des degrés divers, dans des contextes quelquefois différents, ces quinze dernières années mais l'essentiel d'entre elles émane d'une expérimentation menée depuis 1989 dans un lycée d'une petite ville rurale de 7000 habitants en liaison quelquefois avec le collège le plus proche. L'effectif élèves de ce lycée a oscillé lors de cette dernière décennie autour de 700 élèves. Les élèves inscrits en espagnol, soit en Langue vivante 3, soit en langue vivante 2 et pour certains de ces derniers en « enseignement de spécialité espagnol », représentent chaque année environ la moitié de la cohorte totale des élèves, soit de 300 à 350 élèves hispanistes.

- Vous vous éloignez de l'objectif linguistique.

- Pas vraiment car si ce que je vous propose s'apparente à une étude de cas, il me faut bien vous donner ces informations car je veux vous dire maintenant que ces 300 élèves hispanistes sont concernés, peu ou prou par l'échange scolaire qui lie ce lycée à un lycée espagnol très différent, mais nous reviendrons sur cette asymétrie plus tard.

- Sur cette asymétrie et sur l'échange parce que cette fois l'objectif linguistique du cours de langue vous a échappé sans même que vous vous en rendiez compte. Je commence à perdre patience.

- Ne croyez pas cela. Tout au contraire je crois que nous sommes au cœur du problème. Voyons, pourriez-vous définir ce que l'on appelle, en espagnol, « la grammaire en situation ».

- Je croyais qu'il me revenait à moi de poser les questions et non de répondre. Je vous soupçonne de m'attirer dans un guet-apens.

- Bon, dites-moi si c'est exact. Inspecteur ou professeur, chacun s'accorde à dire que la grammaire n'est pas une fin en soi et qu'elle ne mérite d'être traitée que lorsqu'un problème grammatical se pose.

- Je crois en effet qu'il ne sert à rien de proposer à l'élève des apprentissages grammaticaux qui ne soient pas opérationnels immédiatement. Je ne pense pas que vous soyez en désaccord avec cela.

- En effet, mais approfondissons un peu cette histoire de grammaire en situation. Est-ce que vous annoncez à vos élèves quel point de grammaire va être développé pendant le cours.

- Quelquefois oui, quelquefois non et puis ils peuvent surgir sans qu'on s'y attende et de toute façon, les consignes sont claires : on propose un support et c'est le travail sur le support qui doit permettre à l'élève de

s'imprégner de façon intuitive des faits de langue que l'on veut qu'il s'approprie.

- S'imprégner de façon intuitive dites-vous. Nous avons vu ce que cela donnait [Note420](#). A votre avis, pourquoi faudrait-il que l'apprentissage linguistique avançât masqué ?

- Ainsi donc vous préconisez de revenir à la bonne vieille leçon de grammaire ?

- Pas du tout, ou qui sait, d'une certaine façon... mais répondez à ma question.

- Soyons sérieux, qui, à quinze ans, va se passionner pour la morphologie verbale ou pour l'emploi de telle ou telle préposition ? Il faut bien que cet apprentissage soit porté par quelque chose qui le sublime, sans cela, il n'aura pas lieu.

- Là, je suis d'accord avec vous.

- Alors vous voyez qu'on ne se passera pas facilement du commentaire de document pour y parvenir.

- Facilement, certainement pas, mais reconnaissez qu'il y a quelque chose qui ressemble ici à de l'abus de confiance.

- Vous voilà revenu à votre marotte, le chevalier redresseur de torts. Soit dit en passant, l'apprentissage linguistique n'avance pas aussi masqué que vous voulez bien le dire, sauf peut-être les jours d'inspection et chez les collègues particulièrement habiles. Mais dans la réalité, on sait bien que beaucoup d'entre nous se ménagent des intermèdes grammaticaux et proposent à leurs élèves des exercices d'application.

- Quand je vous dis que l'on est en permanence dans les faux semblants.

- Et alors quelle alternative proposez-vous ? La leçon de grammaire ? Ainsi chacun, professeur et élève, ira en cours en traînant les pieds mais au moins ils sauront pourquoi et la morale sera sauvée.

- Ne perdez pas votre calme. Connaissez-vous l'excellent ouvrage de J.Y. Rochex : *Le sens de l'expérience scolaire* [Note421](#) ?

- Non.

- Eh bien je vous le recommande. J'en extrais une illustration plaisante qu'il donne à son lecteur pour illustrer son propos sur le sens de l'expérience. Sans chercher à les hiérarchiser il nous propose trois situations où le sujet fait, en termes d'activité, la même chose et pourtant... Il imagine donc un sujet qui peint son appartement. Première situation : il peint son appartement pour récupérer sa caution. Deuxième situation : il peint l'appartement pour préparer les lieux pour sa nouvelle vie avec sa nouvelle compagne. Troisième situation : il repeint l'appartement parce que c'est stipulé dans le cahier des charges.

- Plaisant certes, mais où voulez-vous en venir, quel rapport avec l'objectif linguistique et avec nos élèves.

- J'y viens. Vous reconnaîtrez aisément que notre homme ne centrera pas son attention sur les mêmes choses selon qu'il sera dans l'une ou dans l'autre situation ?

- Certes. C'est amusant, il me vient à l'esprit que la sélection des couleurs, par exemple, peut en être très différente.

- Tout à fait et je ne dis rien du soin qui sera apporté à tel ou tel aspect des choses, de l'envie de s'exercer, c'est-à-dire de s'astreindre à des gestes préparatoires. Bref au type d'engagement de l'individu dans la tâche.

- Et alors ?

- Et alors un apprentissage linguistique n'est pas pénible ou plaisant, il est orienté vers une finalité qui en justifie l'effort ou non.

- La note, par exemple ?

- Par exemple, et là on est plutôt dans la configuration de la caution ou alors l'envie de réussir un échange langagier avec un hispanophone, avec son correspondant par exemple...

- Et là on est plutôt dans la configuration de la nouvelle vie !!! C'est beau ! Voilà pourquoi vous ne vouliez pas entamer ce débat sans parler de l'échange entre les deux lycées mais je vous arrête de suite. Vous m'emmenez vers une perspective que vous savez totalement irréaliste, qui ne peut absolument pas être généralisée. Alors je vous propose de laisser là cet élément de votre argumentaire.

- Je n'en ferai rien.

- On va donc palabrer sur du vide.

- Je vous en conjure, n'abandonnez pas cette perspective, elle est une partie essentielle du cas que je soumetts à l'étude. Je vous rappelle que je ne prétends pas qu'on le copie. Elaborons un modèle à partir de lui et vous verrez qu'il y aura mille façons de le décliner, que l'on pourra certainement trouver des substituts, des aménagements, des moyens termes.

- Soit. Tentons l'aventure et si je résume : pour ce qui est de l'apprentissage linguistique, les professeurs dont vous nous parlez ont recours aux bons vieux exercices grammaticaux d'entraînement ?

3. Nos deux compères sont d'accord pour considérer...

Nos deux compères sont d'accord pour considérer qu'un objectif linguistique ne peut être un objectif d'élève que finalisé mais, aux efforts que fait notre auteur pour se dégager des catégories que lui impose son interlocuteur et introduire celles de réception et production, il semble bien que le répit sera de courte durée. L'existence même de l'objectif linguistique de papa serait-elle en cause ? Mais le domaine de la compétence linguistique exploré ici étant celui de l'apprentissage phonétique, il ne devrait pas y avoir pour l'heure de conflit majeur.

- Si vous permettez que je résume moi, je dirai que l'appropriation du système linguistique exige un effort conscient mais il ne se justifie que quand il est clairement finalisé.

- Expliquez-vous.

- Prenons le cas d'un élève qui ne repère pas le phonème /r/ dans la chaîne parlée en espagnol.

- On ne peut pas dire que votre exemple ne soit pas précis.

- Pourquoi vous surprend-il ?

- Parce que je ne m'y attendais pas et qu'il ne me semble pas présenter un grand intérêt.

- Vous en parlez à votre aise, vous qui comprenez l'espagnol. Or vous savez bien que le point d'articulation de /r/ est le même que celui de /l/ et que donc la vibrante simple n'est pas facile à repérer pour un francophone qui apprend l'espagnol. Faites le test, vous verrez que de nombreux élèves qui évidemment comprendront sans peine le mot « hora » [heure] écrit, ne l'entendront pas lorsqu'il sera prononcé par un hispanophone en

contexte et que si vous leur demandez ce qu'ils ont entendu, ils pourront tout aussi bien vous dire « ola » [la vague] ou « hola » [bonjour] que « hora ». De même ne sauront-ils pas discriminer « para » [pour] de « pala » [pelle] etc. Cette question ne me paraît pas secondaire du tout car elle conditionne pour une part l'autonomie en compréhension.

- Soit, mais alors comment se rendre compte de cette difficulté ?

- C'est en cela que je parlais d'effort finalisé. Je pourrais de mon propre chef décider qu'il y a là un incontournable et que je vais soumettre mes élèves à un test d'évaluation diagnostique. Une simple dictée de mots ferait tout à fait l'affaire mais ainsi parachuté cet apprentissage ne présenterait pour les élèves aucun intérêt dans la mesure où il ne répondrait à aucun besoin. Maintenant, envisageons que nous ayons mis nos élèves en situation de devoir comprendre un hispanophone et que certains y aient échoué et qu'à l'analyse de l'échec il apparaisse que la cause puisse être cette incapacité à discriminer /r/ et /l/, alors on proposera aux élèves concernés une batterie d'exercices qui leur permette de se construire cette capacité.

- Et je suppose qu'on adoptera la même démarche si l'élève rencontre des difficultés de prononciation de tel ou tel phonème ?

- Cette fois il s'agit bien de production et non plus de réception et là les données du débat ne sont pas les mêmes. Je dirai que dans le cas précédent il y a eu échec de l'interaction avec le natif parce que l'allocutaire ne maîtrisait pas suffisamment le code phonique. En revanche, quand un étranger vous parle dans votre langue maternelle en en maltraitant les phonèmes, vous êtes tout de même le plus souvent en mesure de les restaurer mentalement et donc de contribuer au succès de l'interaction.

- Je savais bien que je ne tarderais pas à vous prendre en flagrant délit de laxisme. Vous êtes en train de m'expliquer bien tranquillement qu'il n'est pas important que les élèves d'espagnol prononcent bien cette langue, pourvu qu'ils se fassent comprendre.

- Je n'ai pas dit cela, j'ai dit qu'il n'était pas utile de bien prononcer la langue de l'autre pour se faire comprendre.

- La nuance m'échappe. Le souci de la correction de la langue et, dans le cas qui nous occupe, de la correction phonétique, ne vous obsède pas et dans trente ou cinquante pages vous nous expliquerez que la connaissance des grandes œuvres hispaniques n'est pas une priorité de l'enseignement. Souvenez-vous de nos propos liminaires : Rigueur et qualité, on brade.

- J'essaierai effectivement de vous convaincre que la connaissance des grandes œuvres que le génie hispanique (qui resterait à définir) a produites, si elle est importante, ne saurait constituer une priorité de l'enseignement - apprentissage de l'espagnol mais je n'en ai pas fini avec la correction phonétique et ce n'est pas sans rapport avec l'incursion que vous venez de faire dans le monde la culture.

- Vous vous repentez.

- Au risque de vous surprendre je partage votre exigence de correction phonétique.

- C'est ce que je disais, vous faites machine arrière.

- Pas du tout et je maintiens qu'il n'est pas utile de bien prononcer pour réussir une interaction exolingue, je dirai même que le natif sera moins choqué par une mauvaise prononciation, voire une erreur grammaticale que par une gaffe socioculturelle. La conformité à une norme formelle – qui n'a d'existence réelle que dans la tête du professeur de langue – est confortable pour l'institution scolaire parce qu'elle permet d'évaluer avec précision l'écart avec cette norme. Cela dit, il y a derrière l'apprentissage phonétique et plus généralement

phonologique, un enjeu éducatif majeur.

- Si je vous suis bien, apprendre à prononcer correctement la langue étrangère retentit davantage sur celui qui apprend...

- Vous pouvez dire apprenant !!! Ici ce n'est effectivement pas le statut administratif de l'adolescent qui est considéré mais bien l'individu en train d'agir pour apprendre.

- ... apprendre à prononcer correctement la langue étrangère retentit davantage sur celui qui apprend en tant qu'individu que sur sa capacité communicative.

- Je le crois réellement. Souvenez-vous de mon paragraphe *un rapport au langage à construire*[Note422](#).

- Je vous ai dit que, a priori, je souscrivais à l'idée que l'enseignement des langues étrangères pût contribuer à la construction de ce rapport au langage mais je n'en perçois ni les modalités, ni les limites. Dans le paragraphe que vous citez, vous vous faisiez l'avocat d'un retour réflexif sur ce qui relève, dans l'expérience ordinaire, de l'usage et de la pratique implicites du langage, j'imagine que la production phonique en langue maternelle se classe dans cette catégorie.

- Vous avez parfaitement compris.

- Ne croyez-vous pas alors que vous êtes en train d'outrepasser le champ de compétence du professeur de langue. Chacun son métier et les vaches seront bien gardées.

- Je conçois qu'un professeur de langue étrangère dans un organisme de formation continue qui se voit confier l'enseignement d'une langue étrangère à des personnes qui ont recours à ses services à des fins commerciales ou touristiques, n'ait pas à prendre en compte cette dimension. Mais si vous admettez qu'il revient à l'École d'aider l'acteur social en formation à se construire l'objet symbolique du langage comme outil de médiation entre lui et le monde, la question n'est pas de savoir à quelle discipline incombe cet apprentissage, mais quelle part de cet apprentissage peut être prise en charge par la discipline que j'enseigne.

- Et vous prétendez donc que l'enseignement des langues étrangères y a une part déterminante mais j'aimerais que vous me montriez dans quelle mesure l'apprentissage phonétique est concerné car vous avez bien pris soin de distinguer la langue du langage et la phonétique n'est qu'une part de la première, nous n'avons rien dit encore de l'apprentissage lexico-sémantique, de l'apprentissage morphologique, de l'apprentissage syntaxique, voire de l'apprentissage graphique.

- Et je vous rappelle que je ne considère pas que la correction phonétique soit essentielle du point de vue de l'efficacité de la communication. Cependant on dispose là d'un levier extraordinairement puissant pour permettre à l'élève de s'approprier son propre corps en s'en distanciant.

- Le paradoxe est fort !

- N'ironisez pas. L'affaire est d'importance : il s'agit rien moins que de réhabiliter le corps dans un enseignement qui s'est complu dans l'abstraction. Ne dit-on pas que la voix est le souffle sonore au carrefour du corps et du langage.

- C'est joli et je le dis sans ironie.

- Prendre progressivement conscience que ces sons que je produis et qui font sens chez mon interlocuteur ne sont d'abord que des bruits provoqués par la centaine de muscles qui constituent mon appareil phonatoire – mais qui peuvent être impliqués dans des fonctions plus vitales comme la respiration ou la déglutition – c'est

d'abord une prise de pouvoir sur soi. Devoir produire des sons nouveaux dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère exige de porter son attention sur les propriétés acoustiques de ce son et de tenter de s'en approcher en réaffectant d'une façon nouvelle les muscles de l'appareil phonatoire. On désactive alors certaines habiletés dont on n'avait pas conscience et qui s'activent automatiquement selon les circonstances ; les désactiver requiert alors un travail sur soi extrêmement exigeant. Et d'autre part il faut mettre en place de nouvelles habiletés, donner – ou redonner parce que dans la plus tendre enfance tous les possibles étaient ouverts – par un effort soutenu des fonctions nouvelles aux outils musculaires disponibles.

- Exigence, effort. Vous n'êtes pas avare de mots suggérant la difficulté dans des aspects de l'apprentissage qui sont, somme toute, très pratiques.

- Croyez-vous que les savoirs pratiques requièrent moins d'engagement de l'individu que les autres ? Croyez-vous que cette dimension psychomotrice – et je ne dis rien pour l'instant de la dimension psychologique – que je viens d'évoquer ne participe pas à l'émergence d'un sujet dans la mesure où il accède à une maîtrise consciente de son propre corps ?

- Mais produire des sons spécifiques de la langue étrangère ne requerra pas toujours une maîtrise consciente.

- Bien sûr, mais là est toute la difficulté. Il s'agit pour lui d'identifier le son, de prendre conscience des outils phonatoires qui vont lui permettre de le réaliser et de s'essayer à les faire fonctionner ensemble jusqu'à arriver à un stade proche de l'automatisation. Et c'est quand il aura atteint cette habileté, quand son savoir se sera à ce point procéduralisé qu'il pourra se permettre d'accorder moins d'attention à cet aspect de la production (processus de bas niveau) pour se consacrer plus librement à d'autres aspects qui requièrent la plus grande activité cognitive possible comme par exemple la structuration du discours (processus de haut niveau). Et dire qu'en espagnol on a toujours compté sur la génération spontanée pour faire tout ce travail.

- N'exagérez pas. Depuis longtemps on demande aux professeurs d'être attentifs à la correction phonétique.

- D'y être attentifs certes, en corrigeant la phonétique des élèves quand ils sont occupés à défendre un avis, en faisant répéter au pied levé un son mal produit par un autre, ou même lire, ce qui, soit dit en passant, est une aberration, ou que sais-je encore ? mais pas en accompagnant de façon spécifique et continue, la construction de ce savoir-faire-là, ni en l'articulant avec des savoir-faire comparables dans les autres langues étrangères étudiées, ni en amenant à la conscience de l'apprenant les savoir-faire analogues mis en place inconsciemment dans la pratique de la langue première.

- Mais cela ne peut pas faire l'objet d'une programmation spécifique.

- Si vous voulez dire par là qu'on ne peut établir une progression de cet apprentissage valable pour tous, j'en suis parfaitement d'accord. Ces processus d'acquisition, comme beaucoup d'autres, sont indiscutablement individuels, et le fait que nous les ayons liés au rapport qu'entretient l'individu avec son corps ne fait que souligner davantage encore cet aspect.

- Infaisable.

- Infaisable par le professeur certainement mais pas par l'élève. Autoévaluation vous dis-je. Le nombre des phonèmes de l'espagnol n'est pas infini. Il est aisé de doter chaque élève d'une fiche qui lui permette de situer ses performances du moment par rapport à la production par un natif de chacun des phonèmes.

- Mais vous savez bien qu'il ne suffit pas de savoir prononcer les phonèmes indépendamment d'un contexte pour être capable de le produire en contexte.

- Bien sûr mais comment l'élève pourra se contrôler en contexte s'il n'a pas un référent clair sur lequel

s'appuyer ?

- N'avez-vous pas parlé également de dimension psychologique de cet apprentissage phonétique ?

- Exact. D'une certaine façon, nous l'avons déjà évoqué lorsque nous avons parlé de cette prise de conscience de son corps que suppose l'apprentissage phonétique et cette réhabilitation du corps aura immanquablement un impact psychologique. Je ne prétendrai pas que cela rend le travail du professeur plus facile. Au contraire, car cela pourra susciter chez les adolescents de la gêne, voire de l'agressivité.

- Vous ne trouvez pas que notre tâche est déjà bien lourde et qu'il n'est pas utile d'aller au devant de nouvelles difficultés.

- Que notre tâche soit lourde, j'en conviens volontiers mais je crois avoir montré que la plus grande difficulté pour le professeur d'espagnol réside dans la complexité du rôle que lui fait jouer le cours magistral dialogué. Nous avons, au moins le temps de notre discussion, quitté cette configuration. La disponibilité du professeur est alors beaucoup plus grande et lui permet d'accompagner des élèves dans une démarche de construction d'eux-mêmes dans l'apprentissage phonétique en espagnol comme dans les autres.

- Vous exagérez notre rôle. « Construction d'eux-mêmes » dites-vous !!! Ne trouvez-vous pas que prétendre à de pareilles finalités en enseignant tout simplement la prononciation, frise le ridicule.

- Ridicule, je prends le mot à la volée. Pourquoi croyez-vous que beaucoup de nos élèves se sentent ridicules quand ils prononcent l'interdentale // que l'on trouve dans « cielo » [ciel] ?

- ...

- Vous partagez mon diagnostic, il s'agit bien d'un sentiment de ridicule ?

- Peut être, on en voit rougir effectivement quelques uns, d'autres se dissimuler derrière leurs mains etc. Et je suis bien convaincu qu'il n'y a là aucune difficulté mécanique comme celles que l'on peut rencontrer pour prononcer la vibrante multiple /r/ que l'on trouve dans « rato » [moment]. N'importe qui, doté de deux rangées de dents et d'une langue peut produire ce son-là.

- Donc la difficulté est psychologique.

- C'est-à-dire ?

- C'est-à-dire qu'il se joue quelque chose ici qui relève d'une question identitaire. Cette langue me contraint à donner de moi une image que je trouve dévalorisante, il y a quelque chose d'indécent à montrer sa langue de la sorte et, de plus, cela produit un bruit qui porte à faire rire.

- Dans cette culture-là. C'est-à-dire que ceux qui rient, ce seront ses camarades de classe.

- Vous avez parfaitement raison mais pour le moment, tant qu'il éprouve cette gêne, on peut garantir que l'élève ne peut s'en déprendre. Et bien voyez-vous, aider un élève à vaincre cet effet inhibiteur de la production de sons qui lui sont étrangers, c'est certainement contribuer à le délivrer, certes modestement, mais le délivrer tout de même de ce lien d'évidence qui l'attache au monde.

- Chacun de nous, quand le cas se présente, fait en sorte de dédramatiser et d'endiguer les moqueries.

- Mais vous êtes francophone et les camarades de l'élève sont francophones donc il sait ou s'imagine (ce qui est peut-être pire) que l'autre reçoit de lui une image dévalorisante puisqu'il a, pour en juger, les mêmes

critères que l'élève qui prononce la //.

- Je ne vois pas d'issue à cette situation.

- Je vous en propose une : ce qu'on vise dans la classe aujourd'hui, ce n'est pas la réalisation correcte de l'interdentale parce que le professeur en a décidé ainsi mais parce que l'on sait que les correspondants espagnols sont en train de nous préparer des vire langue avec l'interdentale et qu'il nous faudra faire bonne figure.

- Irréaliste.

- Cherchons des alternatives mais tant que ce type d'apprentissage ne visera qu'à satisfaire une obligation scolaire, on voit bien qu'il risque fort d'être détourné, par les lois de l'économie scolaire, de ce qui en fait son principal intérêt : maîtrise de soi et découverte dans sa réalité physiologique même de l'altérité. Autrement dit, il échappera à celui qui en a le plus besoin. Toute production d'un son étranger à la langue première exige une domestication par l'individu lui-même qui, ce faisant, se décentre de ce qui lui est consubstantiel : son identité phonique.

-Il y a assurément une parenté entre ce travail de distanciation et celui que produit l'acteur. Mais quand vous aurez passé en revue tous les phonèmes de la langue espagnole, l'année scolaire sera terminée.

- Il est hors de question de faire une programmation collective de ces apprentissages. Chaque individu étant un cas particulier, il revient au maître de mettre en place un système d'auto - apprentissage adapté au moyen d'outils individuels comme cassettes audio ou format MP3 ou que sais-je encore ?

- Mais n'avons-nous pas perdu de vue notre « objectif linguistique » ?

- Votre objectif linguistique.

- Qu'est-ce à dire ?

- Non, rien.

- Ne me dites pas, qu'après avoir préconisé d'abandonner le cours magistral dialogué vous voulez aussi abandonner l'objectif linguistique comme élément structurant du cours ?

- Je crois que vous venez de vous rendre compte vous-même que dans le petit exemple que je donnais, l'objectif du travail de classe a changé de nature. Certes on travaille une habileté spécifique mais ce travail est orienté par un objectif d'une autre nature. Certes l'appropriation du système linguistique reste au programme mais c'est son utilisation qui est visée.

-Et l'apprentissage phonétique ne se réduit pas à l'apprentissage de la réalisation des phonèmes, vous en conviendrez avec moi.

4. Où l'interlocuteur découvre avec effroi...

Où l'interlocuteur découvre avec effroi qu'en lieu et place de son objectif linguistique surgissent mille apprentissages à organiser dans le seul domaine de la phonétique. On s'arrête sur les comportements rythmiques et prosodiques considérés comme des savoir-faire à acquérir dans la langue étrangère et leur apprentissage comme l'occasion d'un retour réflexif sur la façon de faire avec le langage dans la langue première.

- Bien sûr et je n'oublie pas par exemple la question de la prosodie qui est peut-être plus fondamentale que celle des phonèmes dans la mesure où une prononciation incorrecte affectera moins la compréhension du message qu'une courbe mélodique inadaptée à la situation. Au travail sur le comportement articulatoire, il faut certainement ajouter le travail sur les comportements rythmiques et prosodiques.

- Vous n'avez pas votre pareil pour nous inventer des tâches nouvelles. Ou alors vous voulez parler de ce que chacun d'entre nous pratique ou plutôt fait pratiquer par ses élèves lors qu'il leur demande d'interpréter par exemple une scène étudiée.

- Oui et non. Car est-on sûr que le meilleur moyen d'apprendre à interpréter une scène soit d'interpréter une scène ?

- De toute façon, si on fait interpréter une scène en cours, c'est évidemment dans la perspective d'aider les élèves à parler la langue de la façon la plus authentique possible, en dehors de la situation scolaire.

- Je voulais précisément suggérer que l'exercice était si dense qu'il était impossible de ne l'affecter qu'à l'apprentissage de la maîtrise de la courbe mélodique en espagnol dans une situation de communication et que si l'on compte sur des exercices de cette nature pour la mettre en place, encore une fois on est davantage dans une logique de produit que dans une logique d'apprentissage.

- Mais qu'est-ce donc qu'apprendre, je vous cite, « à maîtriser la courbe mélodique dans une situation de communication en espagnol » ?

- Vous est-il arrivé lors de vos premiers séjours en Espagne, de vous énerver en espagnol ?

- Cela a bien dû m'arriver quelque fois.

- Avez-vous en tête le souvenir du résultat ?

- Pas précisément.

- Je serais surpris, si vous avez été « élevé » comme moi à la mono alimentation du cours magistral dialogué, que vous n'ayez pas accentué la dernière syllabe de chacun des mots de votre phrase colérique. Autrement dit, vous avez certainement appliqué à l'espagnol que vous prononciez une courbe mélodique propre au français où l'accent porte toujours sur la dernière syllabe. Pour un francophone, maîtriser le phénomène de l'accent tonique en lisant les pages de l'annuaire téléphonique, c'est-à-dire satisfaire à un exercice d'application, ne présente pas de grosses difficultés, vivre avec exige un vrai apprentissage.

- J'ai dû faire cet apprentissage sur le tas.

- Certainement. Moi aussi, mais là encore il y a un enjeu d'apprentissage scolaire qui va bien au-delà de la capacité à hausser le ton ou à s'exclamer de joie en espagnol. Il en va de la prise de conscience de l'usage que l'on fait du langage dans sa propre langue pour agir sur l'autre, de la part de liberté du sujet et de la part des contraintes engendrées par le système lui-même.

- J'attends avec impatience que vous me proposiez des modalités d'apprentissage pour faire acquérir ce savoir-faire-là.

- Et surtout pour faire acquérir cette conscience-là. Prenez une phrase banale, par exemple : « los cielos seguirán despejados » [le ciel restera dégagé].

- Pour être banale, elle est banale.

- Bien, organisez maintenant un concours parmi vos élèves : à celui qui exprimera le mieux la passion ou l'exaspération tout en respectant les lois prosodiques de l'espagnol. On se réécoute et on recommence.
- Mais quel intérêt y a-t-il à faire cela, et de surcroît avec une phrase, excusez-moi, aussi stupide ?
- L'élève a une connaissance abstraite de l'accentuation espagnole. Dans un exercice d'application spécifique, il concentre son attention sur cet aspect. L'activité cognitive qu'il déploie consiste en une identification de la forme graphique à oraliser, sa mise en rapport avec les règles abstraites de « l'accent tonique », et enfin la planification du produit linguistique puis sa réalisation. En langue première, ces opérations qu'on appelle de bas niveau, sont automatisées, elles se réalisent quand nous activons notre mémoire procédurale. Les recherches en neurolinguistique (Kail), tendent à prouver qu'il s'agit moins en langue étrangère de procéduraliser ces savoirs déclaratifs que de parvenir à une certaine automatisation moins consommatrice d'investissement cognitif. Les élèves que je soumetts à mon exercice ne sont pas encore arrivés à un degré d'automatisation des règles de l'accent tonique que je leur demande déjà de l'intégrer dans une courbe mélodique qui soit l'expression d'une intention communicative (exprimer la colère ou l'admiration), c'est-à-dire qui va exiger elle aussi une forte implication cognitive. Les contraintes sont bien suffisantes et c'est la raison pour laquelle je propose de désactiver l'apport sémantique du texte en proposant cette phrase « idiote ».
- Je vois que vous ne savez pas vous en tenir à un apprentissage clair d'une règle, fût-elle aussi précise que celle qui régit l'accent tonique en espagnol.
- Encore une fois, il n'y a que l'usage qui justifie que l'on s'arrête aux règles du système et qui permettra à l'apprenant de se les approprier progressivement.
- Quant aux conditions à remplir pour créer chez vos élèves le besoin de se livrer à ces entraînements ? J'imagine qu'elles sont encore extérieures au cours lui-même et que ces entraînements seront d'autant plus efficaces que vos élèves se projeteront mentalement dans une situation de communication imminente avec des hispanophones.
- Oui, bien sûr, mais il n'est pas exclu que des objectifs à ce point ciblés, qui ne sont pas des objectifs linguistiques au sens traditionnel mais qui permettent des manipulations du système, puissent donner du sens au travail scolaire. Par ailleurs, il faut préciser que, conformément à la tradition de l'enseignement de l'espagnol, nous avons abordé la question de la prosodie par le volet de la production...

5. Où notre auteur va être mis en demeure de s'expliquer...

Où notre auteur va être mis en demeure de s'expliquer sur ses propres catégories par un interlocuteur qui brûle de porter le fer car il a bien perçu que dissocier l'apprentissage de la réception en langue étrangère de la production c'est mettre à mal le noyau dur de sa pratique.

- En quoi cela est-il répréhensible ?
- Ne me faites pas dire ce que je n'ai pas dit, ce n'est pas répréhensible mais c'est tout simplement contraire à la logique qui régit les rapports humains, on commence par comprendre avant de s'exprimer et on comprend beaucoup plus qu'on ne produit.
- Et comprendre exige de décoder aussi les courbes mélodiques de l'hispanophone !
- Absolument et c'est certainement mettre la charrue avant les bœufs que d'entraîner l'élève à produire avant de l'entraîner à recevoir. C'est dans cette phase qu'il va se trouver en mesure de repérer les écarts entre son système et celui qu'il apprend.

- Et pourquoi pas les deux à la fois ?
- Ah, alors que nos points de vue se rapprochaient, vous abordez un thème dont vous connaissez parfaitement la conflictivité.
- Vous avez été d'un tel dogmatisme, dans votre première partie, sur la question de la séparation de la compréhension et de l'expression que j'ai hâte d'en découdre avec vous sur cette question.
- Nous aurons cette explication. Pour l'heure, reconnaissez qu'il n'est pas indifférent que celui qui apprend une langue soit entraîné à repérer si l'alloglotte qui lui parle est en train de le saluer ou de lui poser une question, d'affirmer quelque chose ou de le prier de faire quelque chose, de lui donner un conseil ou de lui interdire de faire quelque chose.
- Je reconnais dans votre propos quelques items du Portfolio européen des langues [Note423](#).
- Parfaitement, on les trouve dans les premiers niveaux de la compétence « écouter ».
- On peut penser que celui qui se prête à un test de ce type s'appuiera autant sur des indices morphosyntaxiques et lexicaux que sur la courbe mélodique pour savoir si on lui pose une question ou si on lui donne un conseil.
- Certainement, et c'est la raison pour laquelle avant d'en venir au test d'évaluation où l'apprenant fait feu de tout bois, il convient de lui donner le maximum d'outils dans chacun des domaines concernés.
- Et donc en compréhension, un exercice comparable à celui que vous préconisiez en production pourrait faire l'affaire.
- Imaginez que la même phrase soit prononcée par un(e) hispanophone avec des intentions communicatives différentes et que l'on mette des élèves français en ateliers pour tenter d'isoler les indices qui permettent de trancher.
- Et pourquoi ce dispositif collectif ?
- Pour que chacun se construise ses repères mais également profite de ceux des autres.
- Vos propositions pratiques aboutissent à une véritable dilution de ce que nous appelons communément l'objectif linguistique et je souhaiterais que l'on abordât d'autres aspects de l'apprentissage linguistique car si cette orientation que je qualifierai de lâche, ne me semble pas tirer trop à conséquence en matière phonétique, je crains qu'elle ne soit ravageuse en d'autres domaines.
- Je vous remercie d'avoir dit « lâche » plutôt que laxiste.
- Reconnaissez que je fais de gros efforts pour tenter de vous suivre.
- Je le reconnais mais je vois à vos derniers propos que votre hiérarchie des compétences linguistiques et donc des apprentissages n'a pas varié et que vous voulez bien m'autoriser à me livrer à mes phantasmes éducatifs tant que cela ne concerne que les manifestations sonores de la langue.
- Non, vous vous trompez, je ne nie pas que cet apprentissage puisse avoir un impact sur le rapport qu'entretient l'élève avec la réalité physique, sensible, de la langue et donc avec lui-même mais du point de vue de l'institution scolaire : on manque cruellement d'éléments tangibles pour organiser des progressions, et a fortiori pour évaluer cela.

- Je vois bien que les propositions qui visent à transformer le savoir linguistique et le savoir-faire linguistique jusqu'alors considérés comme des fins en outils au service de la réussite de l'acte langagier trouve un écho mais il vous semble que vous êtes en train de lâcher la proie pour l'ombre.

- C'est très exactement l'impression que je ressens et je me dis que lorsque nous en serons par exemple à la morphologie, cette logique qui consiste à s'appuyer sur ce que sait faire l'apprenant, sur son cheminement à lui, va faire voler en éclat le bel ordonnancement de la progression spiralée qui va du simple au complexe en reprenant sans cesse les mêmes choses et en les complexifiant à force de productions dûment contrôlées.

6. Sans quitter la sphère de l'acquisition de la compétence linguistique...

Sans quitter la sphère de l'acquisition de la compétence linguistique le débat se déplace vers le terrain plus accidenté de l'apprentissage de la morphologie. Où l'on remarquera que notre auteur parvient à faire distinguer par son interlocuteur la morphologie verbale en réception de la morphologie verbale en production.

- Faire apprendre les formes linguistiques par référence à une norme c'est s'en tenir à une logique de production. L'alternative, c'est de permettre à l'apprenant d'appréhender les formes linguistiques dans une logique d'apprentissage.

- Vous reconnaissez donc qu'il doit y avoir apprentissage des formes linguistiques.

- Appropriation.

- Vous jouez sur les mots. Est-ce que oui ou non vous reconnaissez comme valide l'objectif linguistique suivant : connaître, donc apprendre, le subjonctif présent des verbes du premier groupe et le vocabulaire de la leçon ?

- Première remarque : votre question est tout à fait représentative de la préoccupation presque obsessionnelle des professeurs de langues étrangères et tout particulièrement des professeurs d'espagnol, pour la morphologie verbale.

- C'est un aspect fondamental.

- Ce n'est peut-être pas si fondamental que cela puisque de nombreux travaux ont montré qu'en apprentissage non guidé la place accordée à la morphologie verbale est exactement inversée. Deuxième remarque : exiger la mémorisation du vocabulaire n'est pas nécessairement un travail de morphologie : retenir un mot ne vous conduit pas ipso facto à en percevoir la composition.

- Répondez donc à ma question sur l'apprentissage des formes du subjonctif.

- Si vous entendez par apprentissage la mémorisation des formes du subjonctif, il n'y a aucune garantie qu'il y ait appropriation et là non plus, il n'y a pas à proprement parler d'apprentissage morphologique.

- Mais qu'est-ce donc que cette appropriation ?

- Que cela vienne à faire partie de lui, que cela devienne disponible dans d'autres situations.

- S'il l'a appris, pourquoi dites-vous qu'il ne sera pas disponible.

- Je n'ai pas dit qu'il ne l'était pas, j'ai dit qu'il n'y avait pas de garantie qu'il le soit.

- Et que signifie cette nuance ?

- Nous sommes là au cœur de la question de l'apprentissage. Je ne reprends pas la démonstration que j'ai faite dans la première partie de ce travail où je montre que la conception de l'apprentissage qui prévaut dans l'enseignement – apprentissage que le cours canonique d'espagnol organise...

- est de nature béhavioriste. Je m'en souviens mais en quoi cela concerne la question que je vous pose ?

- Souvenez-vous, toute ma démonstration repose sur cette idée piagétienne fondamentale que l'on peut, ou plutôt qu'une École démocratique se doit de provoquer et d'accompagner les modifications de représentations sans lesquelles il n'y a pas d'apprentissage. Il nous revient de construire des situations pour provoquer l'interaction entre l'individu et le monde et qu'ainsi il se construise les connaissances.

- Je ne vois toujours pas le rapport et je n'ai pas l'impression qu'on n'ait jamais fait autre chose que provoquer des apprentissages en créant des situations. Vous avez vous-même noté dans la première partie que les textes officiels d'espagnol considèrent que le document sélectionné pour l'analyse collective constitue la situation à partir de laquelle l'élève apprend.

- Je ne parle pas de cela. Ce ne sont pas là des situations d'apprentissage telles que je les entends dans la mesure où on ne s'y préoccupe pas des processus mentaux qui sont à l'œuvre.

- Vous voulez décidément avoir accès à la boîte noire mais répondez-moi sur l'apprentissage de mon temps verbal.

- Qu'est-ce que savoir un temps verbal ? C'est savoir la somme de ses formes ou c'est savoir le reconstruire ?

- Si on sait la somme de ses formes, on sait le reconstruire.

- Objection, votre honneur. Cela c'est le pari que l'on fait traditionnellement dans l'apprentissage scolaire de l'espagnol. Et qui nous donne bonne conscience. Lorsqu'un élève ne sait pas transférer dans une nouvelle situation, le diagnostic est toujours le même : il n'a pas appris. Eh bien, voyez-vous, il manque une pièce au dispositif : certes l'élève n'a pas appris mais c'est parce qu'on ne lui a pas donné les moyens d'apprendre. Savoir reconstruire les formes du temps verbal exige qu'on se soit approprié les lois de sa composition. Il me revient à moi élève de modeler, de construire cet objet pour qu'il me renvoie l'action à moi-même ou pour qu'il la renvoie sur l'allocutaire ou sur un tiers. Or les règles de montage sont définies hors de moi, il me faut donc les assimiler, et puis elles se combinent avec d'autres qui me permettront cette fois-ci de situer l'action sur un axe temporel, puis avec d'autres qui me permettront de modaliser mon propos. Et ces règles de montage coïncident quelques fois avec celles de ma propre langue et des autres que j'apprends et quelques fois s'en éloignent totalement. Quand je n'en ai pas conscience, je compte sur le maître pour m'y amener parce que cela va grandement accélérer ma maîtrise de l'outil.

- Et comment fait-on pour faire acquérir ces règles de montage ?

- Je n'aurai pas la prétention d'apporter une réponse complète à une pareille demande, ne serait-ce que parce que les réponses sont à inventer à tout instant en fonction des situations et des individus.

- Vous vous dérobez.

- En aucun cas mais ce serait une escroquerie que de prétendre qu'il existe ou qu'il pourrait exister un catalogue de situations d'apprentissage à mettre en œuvre et qui garantirait l'acquisition des lois morphologiques de la langue à apprendre. Il convient d'abord de différencier dans ce domaine également les activités de compréhension des activités d'expression, et l'écrit de l'oral dans chacune des catégories.

- Décidément, si nous sommes obsédés par la morphologie verbale, vous vous l'êtes par la distinction expression / compréhension, ou pour reprendre votre terminologie : réception / production. Qu'elle soit produite ou reçue, écrite ou parlée, la langue obéit aux mêmes lois morphologiques.
- Certes, mais celui qui tente de comprendre un message oral doit se constituer des stratégies de repérage d'indices morphologiques qui vont l'amener à en privilégier certains et à en ignorer d'autres qui en production seront déterminants.
- Auriez-vous l'amabilité de me donner un exemple.
- Vous reconnaîtrez qu'en compréhension, on n'a pas à se préoccuper de la présence ou non du phénomène de la diphtongaison de la voyelle du radical du verbe.
- Effectivement, elle ne semble pas constituer un apport de sens déterminant pour le récepteur du message.
- En revanche, je vous invite à réfléchir à l'importance, pour un élève francophone d'espagnol, de l'indice de la personne et du nombre.
- Je présume que vous dites cela parce qu'il n'est pas rare qu'à l'oral en français, il n'y ait aucun indice de personne et de nombre.
- En effet, dites / ãt/, sans éléments de contexte il peut s'agir tout aussi bien de la première, de la deuxième, de la troisième personne du singulier ou de la troisième personne du pluriel : (je) chante, (tu) chantes, (il) chante, (ils) chantent, et je ne parle que du présent du subjonctif. C'est le plus souvent la présence des pronoms sujets qui lève le doute. Or en espagnol à l'oral, M. Bénaben a compté quarante et une marques alors qu'il n'en dénombre que dix huit en français. La conclusion qu'il en tire est lumineuse :

« Si l'on part du principe qu'une langue sert d'abord à établir une communication orale, alors l'espagnol avec ses 41 marques désinentielles parfaitement distinctes et audibles peut fort bien se passer de pronoms personnels sujets : la personne grammaticale est intégrée dans la désinence sous la forme d'un flexif personnel.»[Note424](#).

Sans la présence du pronom personnel, l'élève francophone d'espagnol se trouve plongé dans le doute.

- Il est vrai que lorsqu'ils parlent en espagnol, ils sont sans cesse tentés d'ajouter un pronom personnel sujet.
- La prégnance de la langue maternelle. Mais attention, je parle ici de compréhension : l'hispanophone qu'il a en face de lui ou dont il entend le discours sur un média, se passe fort bien de pronoms personnels sujets. Ne croyez-vous pas qu'il faut aider l'élève à se construire un système de repérage ? Qu'il apprenne à savoir qui parle de qui ou à qui, ne me semble pas superflu.
- Mais nous le faisons depuis toujours lorsque nous leur faisons apprendre les temps verbaux. Ils apprennent alors les marques des personnes verbales et du nombre.
- En aucun cas. Ils apprennent les temps verbaux à partir d'une représentation écrite, certes dans le but de les produire oralement mais ils n'apprennent pas à les repérer dans la chaîne parlée. Et pourtant vous conviendrez qu'il y a là un savoir-faire de toute première importance qui lui aussi a vocation à s'automatiser de plus en plus : un natif ne se demande pas si la personne qui parle s'adresse à un seul interlocuteur ou à plusieurs, il interprète aussitôt les marques de personne et de nombre. C'est devenu une activité de bas niveau.
- Et quelle situation d'apprentissage pourrait permettre de mettre en place cette maîtrise du processus de bas niveau qu'est le repérage de la personne verbale ?

- J'imagine qu'il y en a mille et c'est la répétition qui permettra d'avancer dans la maîtrise de ce savoir-faire. Isolons par exemple quelques fragments très courts de bandes sons de films en prenant, selon le groupe classe, la précaution de ne retenir que des passages où ce sont les formes verbales qui permettent d'identifier les interlocuteurs et non des possessifs par exemple. La tâche pourra consister à renseigner une grille comme celle qui suit :

Ecoutez les 4 extraits autant que nécessaire et cochez les cases correspondantes :

Celui qui parle	1	2	3	4	Celui qui parle	1	2	3	4	Celui qui parle	1	2	3	4
					S'adresse					parle				
Parle en son nom					A une personne					D'une personne				
										/ chose				
Parle au nom de					A plusieurs					De plrs				
plusieurs					personnes					personnes /				
personnes										choses				

- C'est un test d'évaluation ?

- Non, c'est une tâche à accomplir qui vise à entraîner l'élève à une activité mentale qui doit le plus vite possible s'activer automatiquement en situation d'écoute. Il se peut d'ailleurs que pour certains cela ne présente aucune difficulté tandis que pour d'autres ce soit un véritable verrou qui leur interdit l'accès à la compréhension. En réalisant ce type de tâche, il concentre son attention sur la désinence pour obtenir une information que sa langue première (si c'est le français) lui donne dans le pronom proclitique. Cette centration doit devenir quasi automatique chaque fois qu'il aura à comprendre un message oral en espagnol. Pour les uns ce sera aisé, pour les autres moins mais il y a bien au départ une réflexion métalinguistique à la fois sur la morphologie de la langue première et sur celle de la langue à apprendre. Nous ne pouvons pas préjuger de l'efficacité du procédé eu égard aux facteurs circonstanciels et personnels mais nous aurons en partie au moins tenté d'aider à apprendre cet aspect-là de la morphologie verbale. Il faudra sûrement répéter.

- Et certains pourront peut-être percevoir certaines marques et en ignorer d'autres.

- Absolument. Souvenez-vous de cette notion d'interlangue, ce système intermédiaire entre la langue première et la langue cible que se construit tout apprenant.

- Je croyais que l'interlangue ne désignait que la langue que produisait l'élève.

- Attention, l'interlangue ne désigne pas la langue produite en tant que discours oral ou écrit mais le système mental que l'apprenant s'est constitué à un moment M de l'apprentissage : il n'est pas exclu dans cette perspective que votre élève ait coché la bonne case dans l'exercice ci-dessus parce que la représentation phonique qu'il se faisait de la marque de la personne et du nombre a coïncidé avec ce qu'il a entendu et que dans une autre configuration il ne l'entende pas. Il s'agit là d'un long travail de polissage peut-être jamais tout à fait terminé. Ne vous arrive-t-il pas encore de douter lorsque telle marque de personne ou de nombre est soumise à la pression d'un accent régional ou d'un environnement sonore inattendu ?

- Ainsi donc, pour reprendre ma question, il ne sert à rien de faire apprendre par cœur le présent du subjonctif ?

- Vous voyez bien que l'élève se construira plus facilement un système intermédiaire, même défectueux mais avec une cohérence interne si on lui donne les moyens de mémoriser des paradigmes (par exemple les désinences du subjonctif présent) et de les croiser avec d'autres (par exemple les désinences du présent de l'indicatif).

- Comment pourrait-il être défectueux ?

6. Sans quitter la sphère de l'acquisition de la compétence linguistique...

- Par exemple par une généralisation excessive qui conduirait un élève à donner le sens de « venís » [vous venez] à un « veníais » [vous veniez] car il n'aura centré son attention que sur la syllabe « ais » d'un emploi extrêmement fréquent puisqu'elle est la marque de la deuxième personne du pluriel du présent de l'indicatif des verbes en « ar », exemple « cantáis » [vous chantez]. La présence du « i » tonique, propre à l'imparfait des verbes en « er » et « ir » n'est pas encore suffisamment saillante ou la connaissance du verbe « venir » n'est pas encore suffisante, son paradigme du présent pas encore fixé suffisamment pour déstabiliser l'identification de « veníais » comme une deuxième personne du présent de l'indicatif.

- Cette fois vous admettez que l'on peut considérer ce savoir-faire morphologique de compréhension comme un objectif linguistique.

- Si vous voulez dire qu'il est légitime de se donner pour but la maîtrise de ce savoir-faire linguistique, je ne peux qu'y souscrire mais cela ne saurait être une fin en soi. Le but n'est pas que l'élève sache si son interlocuteur parle de lui, le but est qu'il puisse agir sur son interlocuteur parce qu'il a compris qu'il parlait de lui. La nuance n'est pas mince.

- Autrement dit, dans votre esprit, cela ne se programme pas, cela se travaille quand à l'examen d'un échec de la communication, on diagnostique que la cause peut être dans la déficience de cette maîtrise.

- Exact. Ou l'on propose une situation de communication dont on subodore qu'elle sera de nature à exiger cet apprentissage.

- Alors mon vieux, vous rêvez.

- Pas tellement. Imaginez un récit, une histoire drôle, bref quelque chose qui soit de nature à éveiller l'attention des élèves (et qui pourrait être raconté par un natif) et où alterneraient des premières personnes du présent - donc terminées par un « o » atone – et des troisièmes personnes du passé simple.

- Donc terminées par un « o » tonique.

- Exact. Il y a fort à parier que les élèves soient demandeurs d'un exercice de discrimination auditive même sous la forme d'une dictée : « canto, cantó, pisó, piso etc ». En répondant à ce besoin, vous leur permettez de se construire des régularités. Ils ont saisi qu'il y avait là un savoir-faire à développer (repérer si le « o » est tonique ou non) pour maîtriser mieux la situation de communication.

- Mais alors les régularités dont vous parlez et les paradigmes verbaux par exemple, ne sont pas superposables ?

- Absolument pas. Il nous revient de donner les moyens à l'élève de se construire des régularités mais pas de déterminer quelles régularités. A chacun de « se faire son cinéma », de se « bricoler » des systèmes, c'est à ce prix que l'on respecte le sujet en train d'apprendre.

- Attendez, ne vous emballez pas, personne ne prétend mépriser le sujet pour arriver à ses fins d'enseignement.

- Je reconnais que ces connotations morales puissent vous irriter. Disons qu'en procédant de la sorte, on tente de prendre en compte les processus mentaux de l'apprentissage que les cognitivistes ont mis à jour, ce que les pratiques traditionnelles entretenues par le cours magistral dialogué ignorent. En refusant de se mêler des processus mentaux, on s'interdit d'accompagner l'élève dans la construction de son rapport à la langue, la langue étrangère qu'on lui enseigne mais aussi sa langue première.

- Vous avez défendu cette thèse sur le plan théorique dans le premier chapitre de cette partie, je veux la voir à

l'épreuve des faits. Et puisque vous tenez à toujours séparer production de réception, expression de compréhension, j'aimerais que vous me montriez maintenant comment on peut aider l'élève à « se construire des régularités » en production.

- A vous entendre, le souci qui anime les linguistes de traiter séparément les activités de production des activités de réception obéirait à une espèce de dogme. Il ne s'agit en aucun cas de cela. Vous conviendrez que dès lors qu'on se préoccupe de prendre en compte les processus mentaux on ne peut ignorer le résultat des recherches en neurolinguistique [Note425](#), qui convergent toutes et qui constatent de façon indiscutable l'asymétrie compréhension / production. En 1994, F. Carton écrit :

« On s'accorde aujourd'hui à penser que comprendre (à l'oral comme à l'écrit), c'est plutôt réagir en participant activement à la construction du message. » [Note426](#).

Si tel est le cas, le travail morphologique consistera alors à aider l'élève non à s'entraîner à une discrimination exhaustive de toutes les formes susceptibles de composer le message mais à repérer les indices saillants dans la chaîne parlée. Le « flexif personnel » en est un.

- Mais comment se construit-on des régularités en morphologie verbale dans la perspective de la production si ce n'est en apprenant les temps verbaux ?

- Les régularités que l'on se construit en apprenant par coeur les temps verbaux sont des régularités académiques, extérieures à soi.

7. Où fait irruption dans le débat un professeur du secondaire...

Où fait irruption dans le débat un professeur du secondaire qui assistait à la dispute dans l'ombre de l'interlocuteur et qui trouvait depuis quelque temps que les arguments de son champion s'amollissaient. Cette affaire de morphologie verbale lui met les nerfs en pelote.

- Vous condamnez donc l'apprentissage des temps verbaux. Remarquez bien que cela n'est pas de nature à me surprendre. On sait bien que ce qui exige un effort de la part de l'élève n'est plus en vogue.

- Je ne saurais condamner ni oindre, je n'y suis pas habilité ! Je veux dire qu'il revient à l'élève de se construire le système. S'il doit produire, ou s'exprimer, comme vous voudrez, il va lui falloir construire les mots, les énoncés, dans chacun de leurs détails formels, de façon aussi conforme que possible au système de l'espagnol. Et puisque nous parlons de la morphologie verbale, reconnaissez qu'il n'est pas difficile, pour la plupart, d'apprendre par cœur un paradigme verbal pour l'interrogation, mais apprendre en expression orale à se passer du pronom sujet qui s'impose spontanément à cause de la prégnance de la langue première, et apprendre à convoquer la bonne flexion verbale qui compensera cette absence, voilà qui est une difficulté d'un autre calibre.

- Excusez l'hispanisme mais je trouve que vous retournez prestement l'omelette. Ceux qui exigent de leurs élèves qu'ils connaissent les temps verbaux vont bientôt passer pour des laxistes.

- Hé bien, voyez-vous, il me semble en effet qu'il y a un certain nombre d'habitudes propres au cours traditionnel d'espagnol qui évitent à l'élève l'effort de se construire le système.

- Par exemple ?

- Ne m'obligez pas à citer à nouveau tel rapport d'inspection qui reproche au professeur d'avoir laissé les élèves chercher eux-mêmes la forme verbale adaptée à leur intention de communication. Ne m'obligez pas à citer de nouveau cette phobie du temps perdu qui conduit les uns et les autres à « donner la forme verbale », ou à « donner le mot » au lieu d'aider les élèves à se construire des outils pour les retrouver eux-mêmes.

- Si je vous dis que cela ne peut pas être une priorité dans le contexte de l'analyse collective de document, vous allez me rétorquer que c'est un argument supplémentaire pour changer de paradigme de cours.
- Je ne cèderai pas à cette facilité !!! Reconnaissez tout de même que de telles pratiques n'aident pas l'élève à se construire des régularités, donc des stratégies individuelles.
- Vous avez promis de donner un exemple de tâche de nature à permettre à l'élève ce travail.
- Imaginons qu'il s'agisse de production écrite et que l'on veuille aider l'élève à se construire le système du passé simple espagnol des verbes dits réguliers des trois groupes : AR, ER et IR.. Les verbes choisis sont des verbes connus des élèves de sorte que la centration sur la morphologie ne soit parasitée par rien. Je vous propose un document de travail possible :

Passé simple :

Complétez les tableaux et écrivez l'infinitif de chacun des verbes dans la zone grisée.

A

1.		maté		recibí	
2.	abriste	mataste			
3.			tiró	recibió	
1	abrimos		tiramos	recibimos	cenamos
2			tirasteis		cenasteis
3	abrieron				cenaron

B

1			agradeci	limpié	
2	llegaste	desobedeciste	agradeciste		
3		desobedeció		limpió	nació
1		desobedecimos		limpiamos	
2	llegasteis				nacisteis
3	llegaron		agradecieron		

- Je ne comprends pas l'intérêt de ce travail. Toutes les désinences sont dans le tableau, il suffit à l'élève de choisir la désinence qui convient parmi celles qui sont déjà écrites.
- C'est précisément là que réside l'intérêt de cette tâche : pour choisir la désinence qui convient, il devra se demander à quel paradigme appartient la forme qu'il doit produire. Imaginons qu'il cherche la forme de la deuxième personne du pluriel du passé simple de « limpiar », tableau B. La colonne 1 et la colonne 4 de ce tableau lui offrent les deux désinences possibles : ASTEIS ou ISTEIS. Selon le degré de connaissances morphologiques, beaucoup de cas de figure sont possibles.
- Pour des élèves confirmés, l'exercice est facile.
- L'élève qui tirera le plus de bénéfice de cet exercice n'est évidemment pas celui pour qui les paradigmes sont bien en place et qui identifiera immédiatement « limpié » comme la première personne d'un verbe en AR et qui saura donc isoler le radical « limpi » de la désinence « é ». A celui-là on ne proposera pas cet exercice qui a précisément pour finalité de conduire celui qui ne sait pas encore le faire à isoler les morphèmes qui rentrent dans la composition des formes du passé simple.
- Pourquoi un élève qui n'aurait pas acquis ce savoir-faire-là, l'acquerrait grâce à cet exercice.
- Disons plutôt que cet exercice peut contribuer à le lui faire acquérir. Imaginons un scénario possible. Notre élève a donc à choisir entre ASTEIS et ISTEIS et il a compris que ASTEIS était la désinence de la seconde personne du pluriel des verbes en AR et ISTEIS celle des verbes en ER à la même personne. La question

revient donc à se demander si « limpié » « limpió », « limpiamos » est un verbe en AR ou un verbe en ER. « Limpié » milite en faveur de AR puisqu'on retrouve le « é » accentué mais « limpió » fait pencher la balance vers ER puisqu'on trouve la désinence « ío » que l'on connaît bien par ailleurs car on la voit écrite sans cesse. Laissons-le résoudre le problème, éventuellement avec son voisin de classe, et vous verrez comment de conjecture en conjecture il se donnera les moyens d'identifier la désinence et d'isoler le radical.

- L'investissement me semble bien lourd au regard du bénéfice. S'il le savait par cœur, il n'aurait qu'à transposer.

- Non, une accumulation de formes n'est pas disponible pour la communication, c'est l'appropriation des régularités qui est opératoire. Il s'agit moins de se mettre des formes en dépôt que de se donner des outils de construction. Un objet mémorisé n'est pas tel quel en dépôt dans un coin de la mémoire, c'est un dispositif de construction qui peut être réactivé et sa réactivation est plus importante que la performance à laquelle il aboutit.

- Est-ce à dire que vous vous désintéressez de la correction de la production ?

- En phase d'apprentissage, ce n'est effectivement pas l'essentiel.

- Comment cela ? Mais si vous laissez passer des erreurs morphologiques, l'élève, et ses camarades, les referont.

- Il n'est pas question, dans le cadre d'un travail sur la morphologie, de « laisser passer » des erreurs morphologiques mais je suggérais que les erreurs elles-mêmes sont le principal matériau de travail dans la mesure où elles révèlent à quel stade de développement se trouve l'interlangue.

- J'entends bien le discours sur l'erreur mais je me demande s'il n'est pas contreproductif dans la mesure où il la banalise aux yeux de l'élève pour qui la correction risque de ne plus être une préoccupation.

- La correction n'existe pas en soi.

- Vos démons laxistes.

- Pas du tout. Il n'y a de correction que par rapport à une norme et nous incarnons dans nos classes une norme qui est de nature scolaire.

- Vous souhaitez donc qu'on laisse les élèves s'exprimer dans une langue fautive.

- Vous n'allez pas me lancer les invectives convenues et instruire mon procès en lèse – castillan. Laissez-moi seulement vous dire qu'il serait plus utile pour l'élève qu'il se préoccupât de savoir si les connaissances qu'il a lui permettent de comprendre le message exolingue qu'il projette d'entendre et de savoir si la langue qu'il produit peut s'adapter à l'interlocuteur alloglotte qu'il envisage de rencontrer. Et pour rester dans le domaine de la morphologie verbale, que notre élève dise dans la famille espagnole qui l'accueille « he rompido el florero » quand un Espagnol (adulte, car certains enfants font cette erreur) dirait « he roto el florero » [J'ai cassé le vase] est une erreur très symptomatique d'un état déjà très avancé de l'interlangue : il a spontanément construit le participe sur la base du paradigme dominant : « comer comido » [manger mangé], oubliant (ou ignorant) la forme particulière du participe passé de « romper », « roto ».

- Mais enfin ne pas connaître le participe passé de « romper » après plusieurs années d'apprentissage de l'espagnol n'est pas admissible.

- D'abord, qu'il ne l'ait pas produit en situation d'interaction, ne signifie nullement qu'il ne le connaît pas.

Ensuite, que le recours au paradigme se soit fait aussi spontanément indique que l'essentiel du chemin est parcouru, on a affaire de toute évidence à une procédure de bas niveau. Ce qui exigeait au moment de l'apprentissage un investissement cognitif important (on devait choisir son verbe : « romper », convoquer la loi de composition du participe : cantar cantado / comer comido / vivir vivido, chercher les correspondances et produire) est maintenant quasiment automatisé. Il suffira maintenant qu'un incident dans l'interaction intervienne (le sourire de l'interlocuteur alloglotte par exemple) pour que, mis en vigilance, sur ce point, notre élève s'approprie peut-être définitivement la forme « roto ».

- Si je vous suis bien, en matière de morphologie, il serait contreproductif de s'attacher au problème des exceptions ?

- Assurément.

- Au prétexte qu'elles sont minoritaires, vous ne les feriez pas travailler.

- Assurément.

- Hé bien voilà un aveu extraordinaire. Vos élèves ne travaillent donc pas la composition des verbes irréguliers.

- J'avoue en effet que je ne me souviens pas d'avoir évoqué en classe la forme de la première personne de l'indicatif « quepo » de « caber » [contenir].

- Et les prétérits irréguliers non plus ?

- Vous appelez cela des exceptions quand ce sont les verbes « fondamentaux ou puissanciers » selon l'expression même de M. Bénaben [Note427](#). Certes ils ne sont qu'une quinzaine mais leur fréquence d'emploi interdit qu'on les classe parmi les exceptions. Pouvoir, vouloir, savoir, mettre, avoir... Excusez du peu.

- Mais ils sont irréguliers.

- Ils ne se distinguent vraiment des autres que parce qu'ils ont un parfait fort mais ces parfaits forts répondent à des règles morphologiques communes dont la plus importante est qu'ils sont accentués sur le radical à la première et à la troisième personne du singulier. Certes le radical du parfait est différent de celui du présent mais les deux séries, l'une avec un radical en « i », l'autre avec un radical en « u », sont homogènes.

- Décidément votre recherche de régularités vous conduit à nier des évidences.

- Pour aider à apprendre il est plus important de donner les moyens de faire système pour ne pas avoir toujours à tout réinventer que de laisser s'installer l'idée qu'apprendre c'est accumuler des formes hétérogènes. Mais je me rends compte que nous nous sommes, vous et moi, laissés manœuvrés.

8. L'auteur, tout marri, s'adresse à son premier interlocuteur...

L'auteur, tout marri, s'adresse à son premier interlocuteur. Lui qui s'était promis de ne pas réduire la question de la morphologie à la morphologie verbale vient de se rendre compte qu'il avait cédé devant la véhémence des propos de l'intrus. La première conversation reprend avec le premier interlocuteur, ce qui permet d'ouvrir le champ de la morphologie.

- En quoi nous serions-nous laissé manœuvrer et par qui ?

- Les représentations, cher ami, les représentations. Je vous disais que la place que prend la morphologie verbale dans l'apprentissage guidé des langues est hypertrophiée et bien nous venons d'en administrer la

preuve.

- C'est que les questions morphologiques sont essentielles dans l'apprentissage du système verbal.

- Autant qu'ailleurs mais pas plus. Ne croyez-vous pas que l'appropriation par l'élève des lois de la dérivation et de la composition des mots espagnols serait du plus grand intérêt.

- Cela se fait traditionnellement dans le cours dialogué lorsque l'occasion se présente.

- Je n'en disconviens pas mais cela ne fait donc jamais l'objet d'une réflexion métalinguistique spécifique et organisée. Et surtout distinguons le discours sur la composition, qui de surcroît sera principalement celui du maître...

- Evidemment, c'est lui qui sait, pas ses élèves.

- C'est lui qui connaît les lois en effet mais les énoncer, voire les faire verbaliser par les élèves n'est pas une garantie d'appropriation.

- Il me revient à l'esprit une règle morphologique que l'on a coutume de rencontrer dans les salles de cours d'espagnol concernant le doublement des consonnes.

- Carolina.

- Oui, CaRoLiNa, c'est cela, mais vous allez me dire qu'il ne suffit pas de dire que les consonnes de Carolina sont les seules qui puissent être doublées en espagnol pour que les élèves s'approprient cette loi.

- Voilà un problème touchant la morphologie en production écrite. Nous sommes là dans la démarche traditionnelle de la loi énoncée à appliquer, une de plus ! Mais c'est aussi un excellent exemple d'une règle que l'on donne pour aider l'élève et qui en réalité ne peut que lui compliquer la tâche.

- Comment cela ? Expliquez-vous.

- Pour un élève francophone, vous en conviendrez, la question des doublements de consonnes est une question d'orthographe. Le son /m/ par exemple peut être transcrit par le graphème m – que l'on trouve dans : homogène – ou par le graphème mm – que l'on trouve dans hommage – . Première remarque : cette approche, contrairement à tout ce que nous avons dit de l'intérêt de l'apprentissage des langues étrangères pour mettre à distance sa propre langue, conforte un ethnocentrisme linguistique absurde. En espagnol il ne s'agit en aucun cas de doublements de consonnes mais de graphèmes transcrivant des phonèmes différents. Il y a même dans la série de graphèmes concernés c, r, l, n, deux catégories différentes. Si rr et ll sont des graphèmes transcrivant chacun des phonèmes particuliers – rr de « perro » [chien] transcrit le phonème /r/ ; ll de « paella » transcrit le phonème // – cc et nn, en revanche ne sont pas des morphèmes mais des groupes de morphèmes.

- Je ne vous suis plus.

- Prenons le cas du mot « occidente » ; cc est la transcription de deux phonèmes différents, /k/ et //, qui se trouvent réunis à l'intérieur du mot mais qui, si j'ose dire, n'ont pas partie liée, d'ailleurs l'un clôt une syllabe quand l'autre ouvre la suivante.

- Mais dans le cas de nn, c'est bien le même phonème ?

- Ce sont deux phonèmes identiques mais distincts. Dans « ennegrecer » [noicir], le premier graphème n ferme

la première syllabe et le second ouvre la seconde. A ce propos d'ailleurs vous avouerez que vouloir inclure dans une règle commune le cas de nn qui doit se compter en espagnol sur les doigts d'une main, ou tout au plus de deux, c'est exemplifier des exceptions et compliquer encore un peu plus la tâche de l'élève. Mais revenons à l'essentiel : en assimilant des problèmes orthographiques avec des problèmes morphologiques, en entretenant la confusion entre phonèmes et graphèmes, cette pseudo aide neutralise l'effort de qui tente de se constituer le système morphologique de l'espagnol, qui veut essayer de se construire ces fameuses régularités qui font que, par exemple, telles associations de morphèmes sont possibles en espagnol et telles autres non, telles compositions de lexèmes sont possibles et d'autres non, etc. Que nombre de « mots » sont en fait décomposables et qu'il est plus utile pour progresser en autonomie de compréhension écrite par exemple d'en percevoir la composition que de chercher à en retenir la globalité.

- Sur ce terrain je vous suis totalement. Il y a peu, lors d'une épreuve orale de baccalauréat, un élève n'a pas su donner de sens au mot « desembocadura » [embouchure], qui plus est, dans un contexte qui ne prêtait pas à confusion.

- Excellent exemple en effet, on a là quatre unités parfaitement transposables dans d'autres contextes. Le préfixe privatif *Des*, connu de tous nos élèves vient s'opposer au préfixe *em* signifiant la pénétration et donc inverser le sens suggérant ainsi l'expulsion. Le monème *boca*, [bouche] parfaitement connu également qui renvoie à la représentation métaphorique du fleuve qui se jette dans la mer et dont les rives sont alors comparées à des lèvres d'une bouche ouverte.

- Il est plaisant de remarquer que l'espagnol prolonge l'image jusqu'à suggérer la déglutition quand le français ne semble pas prendre en compte que le mouvement de l'eau se fait des terres vers la mer.

- A moins que l'évidence de la présence de l'eau ne soit telle qu'on n'ait retenu que le tracé anthropomorphe des rives, ou plutôt zoomorphe car le mot « boca » n'est pas réservé en espagnol à la bouche des hommes !

- Nous nous éloignons de notre propos, il vous restait à évoquer le suffixe « dura », générique des substantifs mais je reviens une fois de plus à la question du comment. Comment fait-on pour que celui qui apprend l'espagnol s'approprie ces régularités qui lui permettront d'affronter des situations nouvelles, de donner du sens comme vous dites à des mots jamais rencontrés ?

- Par le travail.

- Mais encore.

- Si on ne lui propose pas des tâches où il sera contraint de faire seul (ou avec des pairs mais certainement pas avec son professeur) des hypothèses qu'il lui faudra abandonner pour en trouver d'autres etc., cette appropriation ne se fera pas. C'est à ce prix qu'il établira des liens, des correspondances, des oppositions qui seront significatives pour lui. On pourrait citer par exemple l'exercice de segmentation dans lequel l'élève reçoit un texte dépourvu d'indices graphiques autres que les lettres (ni espaces, ni ponctuation) et qu'il doit réintroduire.

Réintroduisez les signes graphiques manquants.

yyapuedemimadredeñirleinsultarleamenazarleconlosmásterriblescastigosdeunamadrequenohaymaneranoestáynoestáyocreoqueélmismo se ha convencido de que nadie puede ver su cuerpo gordo ni su cabezón debajo de la servilleta. Se lo advertí a mi madre... »

“Y ya puede mi madre reñirle, insultarle, amenazarle con los más terribles castigos de una madre, que no hay manera : no está y no está. Yo creo que él mismo se ha convencido de que nadie puede ver su cuerpo gordo ni su cabezón debajo de la servilleta. Se lo advertí a mi madre... »

[Et alors ma mère peut le réprimander, le traiter de tous les noms, le menacer des pires punitions qu'une mère puisse inventer, il n'y a rien à faire : il n'est pas là, il n'est pas là c'est tout. Je crois qu'il a réussi à se convaincre lui-même que personne ne peut voir son gros corps ni sa grosse tête sous sa serviette. Je l'ai dit à ma mère...]

- Mais cet exercice ne s'appuie pas seulement sur une réflexion morphologique ?

- Non, l'élève fera certainement aussi des hypothèses en s'appuyant sur ses connaissances sémantiques et c'est en liant les deux aspects et en vérifiant ses hypothèses qu'il va s'entraîner à repérer tel mot de liaison, telle construction enclitique etc. On pourrait évoquer également un exercice proche de celui-ci et qui peut permettre de développer cette même capacité à repérer des éléments stables dans la langue sur lesquels on pourra s'appuyer ensuite pour comprendre par exemple l'écrit.

- Je suppose que vous voulez parler des exercices de mots mêlés ou « sopas de letras » auxquels vous avez fait allusion plus haut.

- En effet j'y ai fait allusion plus haut car les textes d'accompagnement des Instructions Officielles de seconde refusent d'y voir un exercice de structuration des connaissances morphologiques de l'élève pour en faire un aimable divertissement.

- Vous exagérez. Les textes d'accompagnement suggèrent que l'on utilise les résultats obtenus par les élèves pour animer de échanges oraux.

- L'élève se voit donc amené à dire par exemple qu'il a trouvé le mot « desembocadura » sur la ligne horizontale n° 3, de la case n° 1 à la case n° 13 et l'on trouve cette suggestion dans la partie « Diversifier l'expression orale »[Note429](#). Avouez que cela n'a plus rien à voir avec les injonctions des mêmes Instructions qui invitent les professeurs à faire découvrir à leurs élèves « quelques clés lexicologiques –principes de dérivation, de composition etc... »[Note430](#). Reconnaissez que l'exemple de « desembocadura » offrirait un beau casse-tête dans une « sopa de letras » qui pourrait se présenter ainsi :

Repérez dans cette « sopa de letras » six mots cachés ayant un rapport de sens avec l'eau

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
a	O	E	L	A	D	E	S	E	M	B	A	R	C	I	P
b	R	P	C	C	A	I	M	M	E	R	G	I	D	O	R
c	D	E	S	E	M	B	O	C	A	D	U	R	A	R	O
d	A	S	O	Q	I	L	S	U	P	H	A	N	T	E	C
e	H	C	O	U	S	O	S	A	S	C	A	L	L	E	N
f	H	A	C	I	R	C	O	R	R	I	E	N	T	E	N
g	E	R	R	A	E	L	A	U	P	E	R	S	U	X	O
h	V	A	I	S	L	A	M	I	E	N	O	G	E	L	I

2 : pescar [pêcher] ; 3° acequias [canaux d'irrigation] ; 11° aguacero [averse]

c : desembocadura [embouchure] ; f : corriente [courant] ; h : isla [île]

- Puisque là encore l'exercice que vous proposez touche à la fois au domaine de la morphologie, du lexique et de la sémantique, je vous propose d'abandonner la morphologie pour une question touchant plus précisément à l'apprentissage lexico - sémantique.

- Les deux domaines se croisent effectivement dans l'apprentissage car on n'apprend pas un signifié indépendamment de son signifiant mais je voudrais vous faire observer qu'en matière de morphologie lexicale nous avons essentiellement abordé cette question dans la perspective de la compréhension écrite et de la production écrite mais les mots ont une forme sonore et comme nous l'avons fait pour la morphologie verbale, il conviendrait d'évoquer les batteries d'exercice de compréhension qui seraient de nature à développer la

capacité de l'élève à prélever des indices dans la chaîne parlée pour nourrir ses hypothèses de sens. Mais venons-en au lexique, au sens qu'il véhicule et à son apprentissage.

9. Où la conversation verse sur l'apprentissage lexico-sémantique...

Où la conversation verse sur l'apprentissage lexico-sémantique et devrait permettre à notre auteur de montrer qu'aborder la langue à apprendre par ses usages exige de redéfinir les tâches d'apprentissage, ce qui ébranle sévèrement l'objectif linguistique traditionnel. Son interlocuteur le suivra-t-il jusque-là ?

Et une fois encore, il nous faudra distinguer selon que l'on parlera du lexique en compréhension écrite ou orale ou du lexique en production écrite ou orale.

- Ah non, en matière de lexique, un mot est un mot, on le connaît ou on ne le connaît pas.

- Puis-je citer quelques travaux en linguistique, sociolinguistique et psycholinguistique qui démentent totalement ce que vous dites ?

- Ne vous réfugiez pas derrière les auteurs. Je vous ai soumis des propositions d'objectifs linguistiques pour le cours d'espagnol en m'inspirant des pratiques traditionnelles. En faisant les propositions que vous avez faites...

- Et qui sont inspirées des mêmes auteurs...

- Avec vos propositions vous avez réfuté les contenus mêmes des objectifs linguistiques. En fait vous mettez en cause la notion même d'objectif linguistique. Alors je souhaite qu'on aille au bout de la démarche et qu'on aborde concrètement la question de l'objectif lexical. N'est-il pas raisonnable d'assigner comme objectif de leçon, jour après jour, la mémorisation d'une dizaine de mots ? ou de cinq mots en quatrième ? Mais qu'au moins ces cinq mots-là soient sus.

- Savoir un mot !

- Qu'est-ce qui vous surprend ?

- Lors d'une conférence en octobre 2000 en Avignon, la psycholinguiste

- Au fait, vous dis-je.

- J'y arrive, je vous le promets. Mme M. Kail déclarait qu'en moyenne un individu comprend 200 mots dans sa langue quand il en produit 60.

- Et alors ?

- Et alors je vous pose la question : qu'est-ce que savoir un mot ?

- C'est être capable de le reproduire.

- A l'écrit, à l'oral ? Le reconnaître ou le produire ? Vous voyez bien qu'on ne peut pas penser l'apprentissage de langue en dehors de ses usages. Je ne reviens pas sur ce paragraphe de ma première partie où je montre que le rédacteur des documents d'accompagnement des programmes de seconde utilise les notions de « vocabulaire de reconnaissance » et de « vocabulaire de production » sans leur donner le sens que leur donne la psycholinguistique qui pourtant en est à l'origine.

- C'est qu'elles sont peut-être difficiles à concilier avec les pratiques traditionnelles de l'enseignement de l'espagnol et qu'il convient de procéder à des aménagements pour les prendre en compte sans que cela n'entraîne une remise en cause trop radicale.
- On n'aménage pas le fonctionnement du cerveau humain au gré des méthodologies en vogue ou pire, des croyances.
- Je vous en prie, gardez votre calme.
- Puisqu'en l'état actuel de la recherche, l'asymétrie compréhension / production est avérée, la seule question qui vaille en cette matière c'est de se demander comment aider l'élève à s'équiper pour comprendre (vocabulaire de reconnaissance) et à s'équiper pour s'exprimer (vocabulaire de production) . Vous voyez bien qu'on retrouve éternellement la même dichotomie et que derrière le détournement des deux notions il y a le refus de cette réalité.
- Ainsi donc, faire apprendre le vocabulaire nouveau d'un document, ce n'est pas « équiper l'élève pour comprendre et s'exprimer » ?
- Comme nous l'avons vu, comprendre exige une palette lexicale très large. Les cinq mots journaliers n'y suffiront pas.
- Mais cela vaut mieux que pas de mots du tout.
- Pas sûr.
- Vous provoquez.
- Un peu, je le reconnais mais nous parlons de lexique de reconnaissance et je sais que dans votre esprit « savoir un mot » équivaut encore à savoir produire un mot à l'écrit et ou à l'oral.
- De toute façon c'est le seul moyen que vous avez de savoir si l'élève le sait.
- Pas du tout. Allumez la radio, écoutez un spécialiste en train d'expliquer les mécanismes de l'effet de serre. Sans être vous-même un spécialiste, vous allez comprendre mais vous seriez bien incapable de manipuler le vocabulaire qu'il a manipulé. Mais, vous brûlez toujours la même étape.
- Je sais : encore votre théorie de la logique du produit contre la logique de l'apprentissage.
- Exactement. Nous n'en sommes pas à l'évaluation du vocabulaire de reconnaissance acquis, nous en sommes aux stratégies d'enseignement qui permettent de faire acquérir ce vocabulaire de reconnaissance et ne dites pas qu'il suffit « de le faire apprendre ».
- Je ne serais pas surpris que vous me proposiez une de ces formules à double infinitif qui sont tellement en vogue : apprendre à apprendre, apprendre à comprendre etc.
- J'oublie la perfidie du propos. Là où vous voulez voir un effet de mode il y a la manifestation de cette préoccupation pour les processus qui sont à l'œuvre dans telle ou telle activité, donc des conditions facilitatrices de ces processus.
- Quoiqu'il en soit, disons qu'il faudra que l'élève se souvienne du lexique.
- Nous progressons, la concession que vous venez de faire en glissant de savoir à se souvenir me paraît tout à

fait essentielle. Il s'agit moins en effet d'être capable de produire que de rendre disponible la connaissance.

- L'avoir mémorisée ?

- Certes, mais vous savez que la notion de mémoire elle-même est au centre de bien des études et des controverses. De la définition commune de la mémoire considérée comme le système par lequel un individu parvient à stocker une information dans son cerveau et à la récupérer par la suite, lorsqu'il en a besoin à la conception de la mémoire comme « la forme même de la cognition »[Note431](#), les hypothèses sont nombreuses. Alors que rien n'étaye plus la représentation traditionnelle de la mémoire comme un lieu du stockage d'objets, d'innombrables tâches d'élèves semblent reposer encore sur une conception cumulative de l'activité de mémorisation.

- Qu'est-ce qui fait donc qu'une connaissance est disponible ?

- Je donne la parole à C. Delannoy :

« ...une information, une connaissance, sont disponibles en fonction des associations qui se sont créées entre elles et d'autres éléments en mémoire. Ces associations constituent les seules voies d'accès vers les informations. Plus une de ces voies est utilisée, plus l'association devient solide, automatique, et plus la rencontre d'une de ces informations fera surgir celles qui lui sont associées. »[Note432](#).

Et il n'est pas exclu que nous ayons chacun notre mode de classement.

- Vous êtes donc en train de suggérer que, pour étendre toujours davantage le vocabulaire de reconnaissance, il faut mettre l'élève en situation de classer.

- de classer et d'utiliser. D'où ma remarque de tout à l'heure : imposer cinq mots sans imaginer une tâche qui les lie à d'autres connaissances, qui les intègre dans le système de l'apprenant paraît bien inutile.

- Mais tout individu qui apprend des mots nouveaux les reliera sans même le vouloir à d'autres connaissances.

- Certainement, mais on peut apporter deux réponses à votre objection. D'abord, c'est le professeur de langue qui sait comment s'acquièrent les langues et il est certainement le plus indiqué pour proposer des tâches adéquates. Ensuite, on peut faire le pari que le plus souvent les liens qui s'établiront et qui feront système seront plus liés à l'économie scolaire (que dois-je apprendre et comment dois-je m'y prendre pour réussir l'interrogation ?) qu'au développement cognitif de l'intéressé.

- Tous les élèves ne sont pas dans cette logique-là.

- Non, mais n'y en aurait-il qu'un que ce serait de la responsabilité de l'École de faire que les exercices scolaires soient l'occasion d'une réelle activité cognitive, qu'il ne reste pas, pour reprendre les termes de E. Bautier et J.-Y. Rochex, enfermé « dans une logique d'effectuation ». Et de toute façon ma première réponse s'applique à tous.

- Eh bien, nous voilà chargés aussi de la mémorisation du vocabulaire.

- N'exagérez pas, tout au plus chargés de créer les conditions de cette mémorisation, c'est l'élève qui mémorise !!!

- Ne riez pas. Depuis que nous avons abordé les grands domaines de l'apprentissage linguistique, vous ne cessez de reporter sur le professeur la conception des tâches qui permettront de faire acquérir le « savoir

entendre », le « savoir prononcer », le « savoir construire », etc. et maintenant le « savoir mémoriser ».

- Je crois effectivement que le travail de professeur de langue est un travail à plein temps et qu'il laisse peu de latitude pour des activités annexes comme, par exemple, l'orchestration de l'analyse collective de documents.

- Laissons là la polémique et dites-moi quelles sont vos propositions en matières de mémorisation lexicale.

- Pour être en cohérence avec les rapides considérations que nous avons faites sur la mémoire, il convient de multiplier les situations où l'apprenant sera amené, voire contraint, à classer, à établir des catégories, des liens, des connexions. Pour qu'une connaissance, fût-elle un signifié, ou un signifiant, puisse être disponible dans un autre contexte que celui où il est découvert, il faut qu'il rentre dans un réseau de connexions toujours plus dense. Il est aisé, par exemple de rassembler une cinquantaine de mots, vus, entrevus, suggérés, lors des activités précédentes et de demander à des petits groupes d'élèves de les classer en catégories définies ou non par le professeur, selon la situation.

- Mais ils risquent d'inventer des critères très hétérogènes.

- Peu importe. L'activité cognitive qu'ils produiront pour réaliser ce classement, retenir des critères, en éliminer, en diversifier, créera autant de connexions entre les différentes unités. Des critères de forme, sonore ou graphique, peuvent parfaitement coexister avec des critères sémantiques.

- Si chacun doit établir ses propres réseaux de sens, quel intérêt y a-t-il à constituer des groupes pour réaliser ce travail ?

- Vous avez raison, le travail de groupe n'est pas une condition indispensable pour que l'apprenant établisse des réseaux de sens. Je l'ai proposé parce que la confrontation avec un pair conduira à clarifier les critères et à interroger d'une façon plus approfondie le sens des mots.

- D'autre part, même si les élèves sont en groupe, il est probable que certains des cinquante mots seront totalement ignorés.

- Certainement. Plusieurs alternatives se présentent alors au professeur. S'il distribue des dictionnaires, les élèves risquent fort d'éviter de chercher dans leurs souvenirs même pour les mots qu'ils pourraient trouver en faisant quelques efforts et donc les connexions avec les connaissances en place ne se feront pas. Le recours au matériel de classe (notes, cahiers, manuels) peut conduire au même écueil mais il peut aussi, en obligeant l'élève à reparcourir les traces d'un effort cognitif passé, à consolider des liens et à en créer de nouveaux. Une autre solution pourrait être de lister les mots qui ne trouvent aucun écho pour leur réserver, par la suite, un traitement particulier.

- Vous éliminez un peu vite la solution du dictionnaire. S'ils ignorent la signification d'un mot, je ne vois pas de meilleur outil pour la leur donner.

- Parce que le sens d'un mot se construit. Le dictionnaire est intéressant quand il vient aider celui qui veut comprendre ou produire à éliminer des hypothèses qu'il avait faites, quand il vient en quelque sorte renforcer des liens que le sujet hésitait à tisser et en éliminer d'autres.

- Dans cette logique, il est donc contreproductif de faire ce qu'on fait traditionnellement dans le cours d'espagnol et ce que font de nombreux manuels : donner d'entrée de jeu le vocabulaire dont on pense qu'il est important et difficile.

- Evidemment. Tout ce qui dispense l'apprenant de l'effort de lier les connaissances nouvelles à ses connaissances acquises est une occasion manquée d'apprentissage. Encore une fois, les connexions qui

garantissent la pérennité de la connaissance, sont des connexions propres à celui qui apprend. Pourquoi l'acquisition de vocabulaire y échapperait-elle ?

- Mais en agissant conformément à ces règles de l'acquisition dont vous dites qu'elles sont avérées, vous mettez à mal un autre ressort du cours d'espagnol.

- De quoi allez-vous encore m'accuser.

- Je ne vous accuse de rien, je constate que, si l'on vous suit, ces cours fondés sur l'effet de surprise, ces cours qui doivent susciter une réaction spontanée et immédiate des élèves ne présentent plus un grand intérêt.

- Du point de vue de l'acquisition lexicale, le rendement me semble en effet douteux. La plupart du temps la première phase consiste en un exercice de compréhension, soit orale, soit écrite, soit quelquefois même les deux, ce qui...

- Je vous arrête, je vous entends déjà parler de confusion des genres, revenons à notre propos.

- Je parlais donc de cette phase du cours traditionnel qui commence par une phase de compréhension. Si elle n'a pas pour but de doter l'élève de moyens supplémentaires de comprendre, mieux vaut lui fournir de suite les contenus sous une forme ou sous une autre, mais si elle ambitionne de développer sa compétence de compréhension, alors elle doit lui fournir l'occasion d'établir avec les connaissances acquises le maximum de connexions et vous avouerez que dans ce cas, la surprise et la précipitation ne peuvent que contrarier de telles ambitions. N'oubliez pas que l'objectif que nous poursuivons est de multiplier et de rendre disponibles les connaissances lexicales dans d'autres situations. Dans cette perspective, la pire des initiatives est de fournir à l'élève le matériau qu'il doit se fabriquer lui-même et de lui voler le temps nécessaire à l'élaboration de stratégies personnelles de convocation des connaissances.

- J'ai bien lu vos développements sur l'obsession du temps, encore une, qui serait celle des professeurs d'espagnol. J'y vois moi une certaine peur du silence. Ne croyez-vous pas que le risque soit grand que le cours d'espagnol ne s'affadisse, ne perde de cette vivacité et de cette richesse qui en a fait la réputation dans les cours de récréation.

- Le travail dont je parle est exigeant et éminemment personnel. Pour autant il doit être intégré au temps scolaire car sans l'aide du professeur, l'immense majorité des élèves ne pourra s'inventer des stratégies d'apprentissage efficaces. Mais pourquoi un apprentissage conscient serait synonyme d'ennui ? D'autant plus qu'il est parfaitement possible de le mettre au service d'objectifs motivants mais j'espère que nous pourrons y revenir.

- Si donc je veux développer le vocabulaire de reconnaissance à l'oral de mes élèves, je les laisse se débrouiller avec un document sonore dont ils devront comprendre le contenu ?

- Ce n'est pas en vous y prenant comme cela que vous allez provoquer le maximum de connexions avec les connaissances acquises. Non, imaginez plutôt que les circonstances, c'est-à-dire le programme, le calendrier, l'actualité vous conduisent à arrêter comme objectif de cette séance ou de cette partie de la séance d'étendre le champ lexical de la mer. Vous avez isolé deux minutes du bulletin d'informations d'une radio espagnole qui détaillait les circonstances d'un naufrage sur la Costa da morte en Galice. Je vous suggère de présenter le document, de dire de quoi il traite, d'annoncer l'objectif lexical et avant même toute audition du document, de demander à vos élèves de faire le point de tous les mots dont ils disposent déjà pour comprendre un message autour de ce thème.

- Vous préconisez de le faire collectivement et à l'oral ?

- En procédant de la sorte, on risque fort de retomber dans le travers de ne faire travailler que quelques élèves. Je conseillerais plutôt de demander à chacun d'écrire tous les mots qui lui viennent à l'esprit.
- Mais cela risque d'être long et fastidieux.
- Ne négligeons pas les effets psycho - affectifs d'exercices qui montrent à l'élève ce qu'il sait dans un système qui s'évertue à souligner toujours les carences. Et puis cette recherche peut avoir plusieurs temps : la phase strictement personnelle peut être relancée par une évocation collective des expériences communes (travaux, documents, rencontres) qui peuvent avoir laissé des traces dans le domaine lexical concerné. Autrement dit, après avoir sollicité la mémoire déclarative, on sollicite maintenant davantage la mémoire épisodique.
- Je m'interroge sur l'exploitation du matériel produit.
- Cela n'est pas fait pour me surprendre !!! Et si on n'en faisait rien ?
- Encore votre penchant pour la provocation.
- Non, non, je veux dire qu'arrivés à ce stade élèves et professeur ont rempli le contrat : celui-ci a permis à ceux-là de réactiver des réseaux en sommeil, préparant ainsi le repérage de la connaissance acquise ou en voie d'acquisition et de possibles incursions vers des territoires inexplorés. L'activité cognitive de mise en relation, voire de mise en synergie de connaissances éparses est une authentique activité d'apprentissage et on n'en aura perçu que la surface.
- Je ne vois pas ce que peut encore cacher en termes d'apprentissage ce travail lexical. Si on a pu reprocher à l'enseignement de l'espagnol, et on le trouve dans de nombreux textes récents émanant de l'inspection générale, de négliger l'acquisition du vocabulaire, vous semblez lui accorder une importance disproportionnée.
- C'est que l'apprentissage lexical a évidemment partie liée avec la sémantique. Aussi, développer le vocabulaire de reconnaissance c'est prendre le parti de la décentration, c'est se donner les moyens de comprendre l'autre en adoptant, en s'appropriant le sens de sa langue, son propre point de vue sur le monde. On retrouve dans la question du vocabulaire de reconnaissance une part des grands enjeux que nous avons mis à jour en confrontant les enjeux scolaires de l'apprentissage de langue étrangère et essentiellement les travaux de sociologie du langage. Il ne s'agit de rien moins que de prendre conscience du rapport de l'autre au monde et donc d'interroger le rapport au monde que l'on a soi même établi avec sa langue première. Voilà qui va permettre une appropriation de ces langues ; la sienne et les langues qu'on apprend, pour penser le monde.
- Mais cette importance que vous accordez au vocabulaire de reconnaissance vous conduit à négliger le vocabulaire de production.
- Je vous sais gré de déplacer petit à petit le curseur des objectifs linguistiques traditionnels statiques vers des objectifs d'utilisation de la langue où les connaissances linguistiques et les savoir-faire ne sont plus que des outils. Vous voilà convaincu qu'on ne mobilise pas les mêmes moyens selon que l'on doit comprendre ou que l'on doit produire.
- Ne me faites pas dire ce que je n'ai pas dit. Je tente de comprendre ce qui fonde votre démarche, ce qui ne signifie pas que j'y adhère. D'ailleurs cette question sur la disproportion entre réception et production que vous semblez vouloir esquiver me conduit à penser que si on a pu exagérer l'importance de la prise de parole de l'élève comme vous le dénoncez, vous voulez y substituer une attitude unilatérale plutôt fondée sur la réception passive au prétexte que la quantité du vocabulaire nécessaire pour comprendre est plus importante que celle du vocabulaire nécessaire pour produire.

- D'abord je veux répondre à cela que, contrairement à ce vous dites, comprendre, et a fortiori en langue étrangère, est une activité cognitive intense et nous y reviendrons. Ensuite, sans négliger le vocabulaire de production, il me semble qu'échoit à l'enseignement – apprentissage des langues étrangères une tâche éducative de toute première importance : celle de l'expérience de l'altérité, et que l'étape incontournable est la prise de conscience de la façon dont l'autre découpe le monde au moyen de sa langue, les superpositions avec la langue de l'apprenant et les écarts. Mais j'ai évoqué cette question dans le chapitre 1 de cette seconde partie sur la secondarisation [Note433](#). par la langue et nous pourrions si vous le souhaitez inventer mille situations d'apprentissage qui peuvent y contribuer. Enfin, si l'activité de réception exige une palette lexicale très large, l'autonomie de production dépend davantage de la capacité à utiliser la langue.

- Que faites-vous alors des objectifs toujours affichés de doter l'élève d'« une langue riche et nuancée » ?

- Ce sont là des impératifs scolaires qui n'ont que peu à voir avec la réalité de l'interaction langagière exolingue. L'autonomie langagière est moins dépendante d'un répertoire linguistique de production « riche » que d'un répertoire plastique et d'une utilisation tout aussi souple de ce répertoire.

- Ces propos rompent assez radicalement avec les objectifs de production affichés par les Instructions Officielles.

- ...

- Il est tout de même à noter que vous n'écarterez pas le travail de production.

- Absolument pas mais l'essentiel de l'effort ne portera plus sur la variation lexicale mais bien sur la capacité à employer la langue en se pliant à ses règles morphologiques et syntaxiques.

10. Où l'interlocuteur pense avoir trouvé la faille...

Où l'interlocuteur pense avoir trouvé la faille : si la syntaxe est déterminante en production, il faut bien avoir recours au cours dialogué pour y entraîner.

- Cette fois, vous admettez que le cours dialogué traditionnel répond à vos attentes. Ou plutôt, si effectivement la syntaxe requiert un entraînement intensif comme vous êtes en train de le suggérer, je ne comprends pas pourquoi le cours dialogué ne trouve pas grâce à vos yeux au moins sur ce point.

- Parce qu'en phase d'entraînement au maniement de la langue, on ne peut porter à la fois son attention sur le code et sur le contenu.

- Mais vous avez montré vous-même que souvent le cours magistral dialogué dérivait vers un exercice purement formel.

- Certes mais en laissant croire à l'élève que l'on continuait d'expliquer, de commenter, de paraphraser et en mêlant sans cesse tous les niveaux de difficultés. Mais l'objection principale n'est pas là.

- Où est-elle donc ?

- M'accordez-vous que la syntaxe c'est l'art de la combinaison des mots dans la phrase, c'est la façon dont sont régis les rapports entre les mots, leurs fonctions, la place qu'ils occupent et que sais-je encore ?

- Je vous l'accorde.

- Vous m'accorderez aussi certainement que l'usage de la langue première a mis en place de automatismes morphosyntaxiques.

- Pas toujours corrects.
- Corrects ou non par rapport à la norme académique, ils sont en place ?
- Sans aucun doute.
- Vous admettez également que l'immense majorité des erreurs de syntaxe que vous corrigez en espagnol sont dues à la survivance en espagnol de la syntaxe du français.
- Bon, oui, j'admets, j'admets mais où voulez-vous en venir ?
- A la conclusion évidente que pour apprendre à utiliser la syntaxe de l'espagnol on ne peut ignorer celle du français quand on est francophone ; on ne peut ignorer qu'on est sous l'influence des automatismes acquis dans sa langue première.
- La belle découverte !
- Elle a plus de conséquences que vous ne semblez le penser. Pourquoi faut-il alors que la syntaxe de l'espagnol soit le point de départ et non le point d'arrivée ? Lorsque vous présentez un texte à un élève d'espagnol dans l'espoir d'exploiter telle structure syntaxique particulière qui s'y trouve, cela revient à lui proposer un modèle à imiter.
- Si vous ne lui proposez pas un modèle à imiter, il produira inmanquablement des structures incorrectes.
- Des structures non stabilisées. Des structures intermédiaires.
- Je sais, vous vous accommodez d'une syntaxe approximative et c'est précisément le reproche que je vous adresse. Vous laissez l'élève dans une espèce d'entre deux qui le maintient en insécurité permanente.
- Je ne nie pas que la stratégie du modèle soit plus confortable pour celui qui apprend.
- Il n'est pas question de confort.
- Disons que c'est plus rassurant, pour l'élève comme pour le maître, mais c'est nier que chacun doit se construire, à partir du « déjà-là » une syntaxe de la langue étrangère et que ce processus intermédiaire et évolutif, que l'on désigne par le terme d'interlangue, est le passage obligé de l'appropriation.
- Je crains que votre bel échafaudage théorique ne s'écroule quand vous aurez précisé de quoi est fait le « déjà-là » dont vous vous gargarisez.
- Ce sont les automatismes morphosyntaxiques de la langue première.
- Voilà qui est fait ! Vous savez très bien que nombre d'élèves de langues ne peuvent prendre appui sur leurs connaissances en langue première pour la bonne raison qu'elles sont bien trop fragiles.
- Je n'ai pas parlé des connaissances sur la langue première mais des « savoir faire avec la langue première » en matière de syntaxe et de morphologie.
- Mais je vous objecterai la même chose.
- Comment cela ?

- Vous semblez ignorer que de très nombreux élèves éprouvent d'énormes difficultés à produire des textes syntaxiquement corrects en langue première.
- Cela ne fait que conforter l'approche constructiviste dont je me fais l'écho.
- Bien au contraire, en renvoyant l'élève à une connaissance.
- un savoir-faire.
- En renvoyant l'élève à un savoir-faire peu assuré dans sa langue première pour qu'il se construise une langue seconde, vous condamnez celle-ci au même destin.
- Vous allez devoir faire votre deuil de deux mythes qui décidément paraissent inoxydables :
- Voyons le premier.
- Si aucun apprentissage n'est une construction ex nihilo, a fortiori l'apprentissage de langue, étrangère ou non, dans la mesure où il questionne les liens que l'individu a tissés avec le monde.
- Des mots. Deuxième mythe ?
- Tout individu qui use de la parole pour agir sur l'autre s'est approprié une syntaxe.
- Certes, mais vous avouerez qu'elle peut être plus ou moins performante selon la situation et les interlocuteurs. L'enfant qui dit : « maman câlin » établit, en quelque sorte, un lien syntaxique entre les deux mots mais vous reconnaîtrez que cette syntaxe est encore bien rudimentaire. J'imagine que vous ne voulez pas parler de cette syntaxe-là.
- Si, d'une certaine façon, c'est de cela dont je veux parler. La situation, le ton employé, les gestes qui accompagnent vont faire que la juxtaposition va prendre sens, que l'interlocuteur, en l'occurrence la mère, va apporter les liens syntaxiques. Du côté du locuteur, moins il y aura d'indices non verbaux plus la structure morphosyntaxique devra se complexifier. Souvenez-vous des propos des auteurs de *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens* qui évoquent cet enfermement de nombre de nos élèves dans un langage de connivence qui les exclut du langage scolaire ou de tout autre langage extérieur à leur environnement social immédiat. La syntaxe dont ils usent est opérationnelle dans les limites de leur monde et les auteurs soulignent les dangers qu'il y a à la fois à légitimer à l'École ce langage et en même temps à l'exclure.
- J'ai quelque peine à comprendre en quoi l'enseignement des langues étrangères est concerné par le problème que vous évoquez.
- Il peut être capital mais à une condition.
- La quelle ?
- Que l'on distingue avec netteté, la syntaxe de l'oral de celle de l'écrit.
- Ah, je note que c'est une consigne très claire des Instructions Officielles concernant les nouveaux programmes de langues vivantes des classes de seconde :

« Le professeur prend soin de bien distinguer code de l'oral et code de l'écrit pour que l'oral de l'élève ne se réduise pas à un écrit oralisé. »[Note434](#).

- Il ne vous aura pas échappé que cette préoccupation clairement affichée dans le préambule commun à toutes les langues n'est pas reprise dans les pages concernant l'espagnol, ni pour en souligner l'importance, ni pour suggérer quelque piste que ce soit susceptible d'indiquer aux professeurs la marche à suivre pour que les élèves s'approprient le code oral. Et vous venez vous-même de proposer comme modèles syntaxiques, des structures prises en contexte dans des supports choisis à cet effet. J'imagine que vous privilégiez les textes écrits ?

- Il est plus facile de travailler les structures à partir de textes écrits mais rien n'empêche le professeur d'espagnol de travailler à partir de supports oraux. Mais vous ne m'avez pas dit en quoi l'apprentissage de langue étrangère concernait cette question de syntaxe rudimentaire.

- Appelons-là syntaxe de connivence.

- Si vous voulez.

- Cette syntaxe est d'essence orale. Si, au lieu de lui imposer de l'extérieur des structures syntaxiques dont il n'a pas besoin, on propose à l'élève de langue étrangère des activités de production orale débouchant sur une interaction exolingue authentique, on l'amènera à s'interroger sur le code oral qu'il utilise dans ses échanges de connivence, sans porter jugement, sans condamner. Souvenez-vous de mon exemple de la phrase « Donnez-moi-le ». On pourra l'ouvrir au problème de la variabilité plutôt que de se référer à une norme qui l'exclut et qui de toute façon n'existe pas dans la langue orale.

- Mais on ne peut se contenter d'une syntaxe approximative sous prétexte de travailler l'oral.

- J'imagine que vous êtes de ceux qui serinent inlassablement, cours après cours : « frase completa por favor » [Une phrase complète, s'il vous plaît].

- Evidemment, sans cela ils se contentent d'un mot, s'exonèrent des verbes etc.

- En un mot, ils font de l'oral. Et c'est une aberration de faire croire qu'on travaille l'oral en exigeant des phrases complètes. D'ailleurs les élèves n'y croient pas. La syntaxe de l'oral n'est pas approximative, elle est propre à l'oral. Adapter la syntaxe à la situation de communication, à l'imprévu de l'oral, à l'interlocuteur qui surgit est autrement plus complexe que d'enfiler des formules toutes faites aussi sophistiquées soient-elles, et ce travail d'adaptation difficile est paradoxalement plus à la portée de l'élève en difficultés que l'autre parce qu'il peut s'adosser à l'usage qu'il a de son système linguistique premier.

- Mais il faut tout de même bien qu'ils s'entraînent à la manipulation de la langue, des articulateurs, des structures syntaxiques propres à l'espagnol.

- Je partage votre avis mais pourquoi s'entraîner à jouer avec les combinaisons de la langue devrait être couplé nécessairement à un échange de contenu ?

- Je ne vous comprends pas.

- Vous n'envisagez pas d'entraînement syntaxique spécifique. Pourquoi faut-il que ces apprentissages qui requièrent une réflexion métalinguistique exigeante se fassent dans le cadre d'un commentaire ou d'un échange d'idées ?

- Parce qu'ils seraient artificiels, qu'ils n'auraient pas de sens pour l'élève.

- Imaginez un instant qu'on ait, dans un échange avec un natif, diagnostiqué que la faiblesse syntaxique essentielle qui est à traiter pour que l'apprentissage avance est le maniement des relatifs, ne croyez-vous pas

que cela va avoir du sens pour l'élève si je lui propose des activités systématiques d'entraînement susceptibles de le faire progresser dans ce sens ?

- Auriez-vous un exemple de ces activités miraculeuses ?

- Elles ne sont pas miraculeuses mais seulement susceptibles de permettre à l'élève de centrer son attention sur un savoir-faire particulier qui, s'il n'est pas maîtrisé et vite automatisé, va entraver l'expression. Proposons par exemple une phrase simple à un groupe d'élèves qui auront pour tâche de la complexifier en ajoutant des propositions relatives, des expansions introduites par des anaphoriques:

« *El pájaro canta en el árbol* ». [L'oiseau chante dans l'arbre]

- Complètement artificiel!

- Complètement pratique. Sans des phases de systématisation, l'élève ne pourra accéder à la maîtrise quasi inconsciente des relatifs. Des travaux portant sur l'acquisition du français langue première montrent quelles difficultés rencontrent les enfants pour comprendre puis produire certains relatifs. Si « qui » est vite maîtrisé, il n'en va pas de même pour « dont » ou « auquel ». C'est qu'il n'est pas aisé de savoir quel est le référent auquel renvoie l'anaphorique et encore moins de l'utiliser à propos. Le système des relatifs en espagnol présente au moins autant de complexité : les uns ont des formes variables (*cuyo*) [dont], les autres des formes invariables (*que*) [que, qui], les uns ont des formes de substantifs (*quien*) [qui], les autres d'adjectifs (*cual, cuyo*) [quel, dont].

- Un exercice de traduction n'aurait-il pas alors été plus efficace ?

- Rien ne me semble à exclure pour faire accéder à cette maîtrise. Mais je voudrais reprendre ma proposition. Dans le type de situation d'apprentissage que je propose les élèves sont en situation de faire des tentatives d'emploi des différents pronoms à partir du sens qu'ils veulent apporter.

- Mais quels élèves vont le faire et quels pronoms vont-ils utiliser ?

- Tous les élèves. Quant aux pronoms, c'est peut-être la connaissance que vous avez de l'état de leur interlangue qui vous conduira à les leur imposer ou non.

- Pourquoi dites-vous que tous les élèves se livreront à cet exercice ?

- Parce que le professeur aura inventé une situation qui les y contraindra.

- Par exemple.

- Une fois la phrase de base écrite au tableau, chacun doit mentalement, préparer une expansion. Au bout de 30 secondes, on tire au sort un nom. L'élève concerné vient au tableau, écrit son expansion entre crochets et ainsi de suite. Si nécessaire, on fait des pauses explicatives qui peuvent être à la charge des élèves eux-mêmes et on reprend l'exercice qui ne saurait, de toute façon, excéder une quinzaine de minutes.

- Je ne suis pas certain que cela suffise à garantir une utilisation correcte postérieure.

- Aucune garantie en effet mais souvenez-vous, nous avons dit que cet exercice s'insérerait dans une séquence de préparation d'un échange avec un natif.

- En quoi cela aurait-il des incidences sur l'efficacité de l'exercice ?

- D'abord, on évite ainsi que l'exercice scolaire soit à lui-même sa propre finalité. Ensuite on crée un point d'ancrage précis, point de référence auquel pourra revenir mentalement l'élève lorsqu'il aura à affronter la situation réelle d'interaction.
- Vous savez bien qu'en situation réelle, l'élève ne pourra se donner le temps de revenir mentalement à cette séance.
- Il est possible en effet et même probable que la séance n'ait pas suffi à automatiser le maniement des relatifs. Il est possible qu'elle ait permis de renforcer le maniement de celui qui était quasiment disponible, permettant ainsi une centration plus forte sur un autre. Il est possible en effet que la multitude de paramètres à combiner n'ait pas encore permis au savoir-faire en construction d'être disponible pour l'action. Mais c'est ainsi que progresse l'interlangue. Et pour tirer le plus grand parti possible de ces efforts, il serait du plus grand intérêt qu'il puisse y avoir pour l'élève un retour réflexif sur l'échange réel, par exemple à l'aide d'un enregistrement. Mais j'anticipe.
- Donc, si je ne m'abuse, vous avez bien fait faire des phrases entières à vos élèves ?
- Absolument, mais les phrases étaient de pures constructions formelles, l'attention n'était portée sur le sens que dans la mesure où il justifiait la forme retenue par l'élève. Chacun avait conscience de s'entraîner au maniement des combinaisons syntaxiques et à rien d'autre.

11. Où notre auteur tente de différer encore un peu la franche explication...

Où notre auteur tente de différer encore un peu la franche explication sur les objectifs linguistiques pour aborder, malgré la pression de son contradicteur qui n'en a cure, le dernier volet de la compétence linguistique : l'apprentissage graphique. Il ne pourra l'endiguer longtemps.

- J'ai hâte maintenant que l'on fasse le bilan du traitement que vous avez fait subir à ce que nous avons coutume d'appeler les objectifs linguistiques car au terme de ce parcours de la phonétique, le lexico-sémantique, la morphologie et la syntaxe, il m'apparaît que vous aboutissez à une extraordinaire atomisation de l'apprentissage assez peu conciliable avec la structure scolaire à laquelle, que vous le vouliez ou non, nous sommes bien contraints de nous conformer.
- J'aborderai volontiers cet aspect mais il me semble que nous avons passé sous silence une dernière composante importante de l'apprentissage linguistique et qui curieusement n'est pas traditionnellement très développée alors qu'elle est liée à l'écrit. Je veux parler de l'apprentissage graphique.
- Qu'il ne soit pas dans les préoccupations des concepteurs des manuels ou dans celles des auteurs des programmes d'espagnol n'est pas fait pour surprendre dans la mesure où le code graphique s'ajuste très exactement, au moins en castillan d'Espagne, au code phonétique.
- C'est précisément l'intérêt que j'y vois. D'une part, il permettrait peut-être de mettre à distance l'orthographe française, d'en mesurer la spécificité et la richesse : l'écriture n'est plus une simple transcription mais l'accès à des savoirs sur la langue. D'autre part, en espagnol, les apprentissages phonétique et morphologique en seraient certainement facilités dans un système scolaire où le recours à l'écrit est constant si l'accent écrit par exemple n'était pas dans l'esprit de l'élève qu'une simple convention arbitraire.
- On fait traditionnellement apprendre les règles de l'accentuation.
- Mais les règles sont des outils de description des phénomènes phonétiques et de leur transcription graphique. Faire entrer l'élève dans le système linguistique de l'espagnol c'est l'immerger dans sa dimension phonique

avec ses variations, ce en quoi il se distingue totalement du français, et donc le conduire à envisager l'écrit non seulement comme la forme graphique fixée d'unités linguistiques mais comme la transposition graphique d'une silhouette sonore : tout mot espagnol de plus d'une syllabe a un sommet et sa réalité écrite permet de s'en faire une représentation mentale. A partir de cet outil puissant, il pourra donner du sens par exemple aux accents dits grammaticaux ou aux accents écrits du système verbal.

- Pourquoi dites-vous les accents « dits grammaticaux ».

- Parce que c'est une convention de langage de spécialistes qui ne peut apparaître que comme une complication supplémentaire pour le néophyte qui apprend.

- Mais enfin « él » porte un accent parce qu'il est pronom pour le distinguer de l'article « el ».

- Ne voyez-vous pas qu'en présentant le problème de cette façon, on particularise inutilement. Je vous propose de regarder cette réalité d'un autre point de vue : l'article est un mot outil qui n'a pas d'indépendance sémantique, c'est un mot atone qui se fond avec le mot qu'il précède pour ne former qu'une unité. « Él », en revanche, est un anaphorique, il reprend une unité et se substitue à elle, il est tonique et comme le pronom et l'article présentent une homonymie, c'est naturellement la forme tonique qui porte l'accent.

- Je ne vois pas en quoi cette présentation simplifie le travail des élèves.

- Elle ne le simplifie pas, elle leur permet de se construire, petit à petit, un système cohérent, non pas fait d'une juxtaposition de réalités différentes, non pas agrémenté d'exceptions qui finissent par faire écran ; mais un système qui repose sur des lois fondamentales qui l'organisent et celle de l'accent tonique est l'une d'elles.

- Est-ce que vous n'exagérez pas un peu le rôle que peut jouer dans l'apprentissage de l'espagnol la réflexion métalinguistique sur l'accent tonique ?

- Je n'ai évoqué qu'une infime partie des implications sur l'apprentissage d'une approche systémique de l'accent tonique et de sa transcription. Ne fait-on pas apprendre aux élèves d'espagnol que certains verbes diphtonguent et que ce phénomène se produit aux trois premières personnes du singulier et à la troisième personne du pluriel du présent. Ainsi « il pleut » ne se dira pas « llove » mais « llueve ».

- Ce qui n'est pas faux.

- Certes non, mais quelques jours après on leur demandera de mémoriser les nombres et ils devront se souvenir que « neuf » se dit « nueve » mais « neuf cents » « novecientos ».

- Ce qui n'est pas faux non plus.

- Vous avez raison mais ne pensez-vous pas que pour viser l'autonomie linguistique de l'élève il ne vaudrait pas mieux qu'il ait en permanence présent à l'esprit que ce qui informe la langue c'est l'accent tonique et que lorsque certaines voyelles reçoivent cet accent tonique alors elles diphtonguent quelle que soit la nature du mot ?

- Il me semble que nous avons déserté le terrain de la graphie.

- Oui mais il apparaît que le passage par une réflexion sur la graphie, sur les rapports nouveaux que l'élève d'espagnol va trouver entre la réalité phonique de la langue espagnole et sa transcription graphique, peut constituer un levier puissant pour l'aider à se construire le système linguistique.

- Vous avez certainement en tête de multiples tâches destinées à construire cet aspect du système.

- On pourrait citer les activités de repérage, de classements, les dictées etc., mais j'en exposerai une, inventée par un collègue professeur d'espagnol et qualifiée de « débile » par un supérieur hiérarchique.

- En quoi consistait-elle donc ?

- La consigne aux élèves était ainsi libellée :

Soit le texte suivant :

« Pablo Ruiz Picasso nació en Málaga el veinticinco de octubre de mil ochocientos ochenta y uno. Con diez años, su familia se trasladó a La Coruña donde empezó a pintar. Cuatro años más tarde, volvió a mudarse, esta vez a Barcelona. En mil novecientos viajó por primera vez a París, ciudad en la que expuso y vendió sus primeros cuadros.»

[Pablo Ruiz Picasso naquit à Malaga le 25 octobre mille huit cent quatre vingt un. Alors qu'il avait dix ans, sa famille s'installe à La Corogne où il commença à peindre. Quatre ans plus tard, il déménagea à nouveau, cette fois-ci pour Barcelone. En 1900 il fit son premier voyage à Paris, ville où il exposa et vendit ses premiers tableaux.]

Vous allez devoir en donner une lecture mais vous ne retiendrez que la valeur tonique des syllabes. Vous remplacerez donc toutes les syllabes du texte par la syllabe /pa/ et vous l'accentuerez quand elle correspondra à une syllabe tonique.

Première phrase : vous vous entraînez tout seul pendant une minute, puis avec votre voisin pendant deux minutes et ensuite on passera à la phase collective. Et ainsi de suite, phrase après phrase.

- Laissez-moi essayer d'obéir à la consigne sur la première phrase :

« Pablo Ruiz Picasso nació en Málaga el veinticinco de octubre de mil ochocientos ochenta y uno » va donc donner : / **p**apa / pa / **p**apapa / **p**apa / pa / **p**apapa / papap**p**apa / pa / **p**apapa / pa / pa / papap**p**apa / **p**apapa / pa / **p**apa / .

- Alors qu'en pensez-vous ?

- Les efforts que j'ai dû produire m'incitent à penser que l'exercice doit forcer le cerveau à une gymnastique à laquelle il n'est pas habitué, mais je ne saurais dire quel rôle il peut jouer dans l'apprentissage.

- Sauriez-vous me dire quelle est la phase qui a été la plus coûteuse cognitivement. J'imagine que ce n'est pas celle qui a consisté à isoler la syllabe tonique ?

- Evidemment non mais en revanche cela doit demander déjà un bel entraînement pour les élèves.

- Mettons donc déjà à l'actif de cet exercice cet entraînement qui pourrait être considéré comme une étape vers l'automatisation du repérage de l'accent tonique.

- Non, ce qui pour moi a été le plus difficile à réaliser c'est le passage de l'identification à une production d'un type inédit qui m'obligeait à faire abstraction du sens.

- En exigeant de l'élève qu'il ne s'attache qu'au caractère atone ou tonique de la syllabe, on l'oblige en amont à procéder à une segmentation des syllabes, savoir-faire essentiel dans la perspective d'une bonne maîtrise de l'accent tonique en réception comme en production. Il lui reste alors à construire une sorte de « profil sonore du mot » en produisant des sons dont le seul signe distinctif sera l'intensité. Ce faisant, il s'approprie, par l'action sur son propre corps, des régularités fondamentales de l'espagnol.

- En fin de compte la tâche proposée n'est-elle pas trop complexe ?
- C'est effectivement la réserve que je ferais mais il suffit pour balayer l'objection de décomposer l'exercice en trois tâches successives : d'abord segmentation puis repérage de la syllabe tonique et enfin production de ce que j'ai appelé le « profil sonore du mot ».
- Je ne doute pas un instant de l'intérêt intrinsèque de tout cela mais je m'interroge sur l'usage que peut en faire l'élève lambda.
- Pour que l'élève s'approprie la langue, il faut lui donner les moyens d'en avoir une approche systémique : nos fameuses régularités. Voilà qu'il découvre, pas par le discours, mais par l'action une différence fondamentale entre l'espagnol et le français : si en français tous les mots sont de type oxyton, en espagnol ils peuvent relever de trois types d'accentuation différents : l'oxyton, le paroxyton et le proparoxyton. Même s'il ne mesure pas encore toutes les potentialités de cette spécificité de l'espagnol, notamment celles qui sont liées à sa fonction distinctive (*papá* [papa], *la papa* [la pomme de terre] ou *canto* [je chante], *cantó* [il a chanté]), il peut s'essayer à se construire de nouvelles régularités dans un cadre de référence clair. Et selon son stade d'apprentissage et de développement, cette appropriation peut prendre des formes plus ou moins complexes, plus ou moins ludiques.
- Nous avons entamé ce parcours des apprentissages linguistiques par la phonétique et nous l'achevons par là.
- Rien de surprenant à cela. N'est-ce pas le premier caractère distinctif de la langue de l'autre ? Mais vous vouliez faire un bilan.

12. Où notre auteur va devoir apporter une réponse globale...

Où notre auteur va devoir apporter une réponse globale à l'angoisse qu'il a fait naître en mettant en cause le sacro-saint objectif linguistique.

- Difficile de ne pas voir dans ce parcours que vous venez de me faire effectuer un dynamitage en règle de ce qui structurerait ma pratique et mon enseignement. Et nous ne parlons là que de l'apprentissage linguistique. Nous n'avons rien dit encore de ce qui, pour moi, justifie l'existence même d'un enseignement de langues vivantes en milieu scolaire : l'objectif culturel, avec ce qu'il suppose d'apprentissage de l'analyse, le développement de l'esprit critique et le frottement avec les grandes œuvres créées par le génie hispanique.
- Je ne suis pas certain que nous n'ayons rien dit encore de ce que vous appelez l'objectif culturel ou le développement de l'esprit critique
- A aucun moment vous n'avez évoqué quelque grande œuvre que ce soit et puis vous n'allez pas prétendre que les exercices que vous avez décrits relèvent de l'analyse.
- Vous avez souhaité vous-même examiner la question de l'apprentissage linguistique, je vous ai proposé alors une approche alternative à celle du cours canonique pour permettre de mettre en place une dynamique d'apprentissage permettant une appropriation progressive du système linguistique de l'espagnol. Cette approche n'est pas exempte de préoccupation pour l'individu doté d'autonomie de pensée ni pour le regard, inédit pour lui, que projette sur le monde la langue qu'il apprend mais, j'en conviens, nous n'avons rien dit encore de l'usage de la langue de l'autre et de l'usage de la culture de l'autre par l'apprenant lui-même. Autrement dit, nous n'avons évoqué que l'appropriation de l'outil linguistique et vous parlez déjà de dynamitage.
- Ne feignez pas la surprise. Vous savez bien que lorsque je veux que mes élèves abordent un temps verbal nouveau ou que d'autres le redécouvrent, je choisis un support où il apparaît. Les élèves le voient ainsi en situation, sont amenés à l'utiliser quand ils rendent compte du texte et l'occasion est ainsi toute trouvée de

réactiver les savoirs sur le passé simple. Je dois dire d'ailleurs que le manuel que j'utilise me simplifie bien la tâche.

- C'est-à-dire ?

- C'est-à-dire qu'il est exactement conçu selon le schéma que je viens de vous indiquer. Prenez les pages 162 et 163 du manuel de première, *Continentes*[Note435](#), vous trouvez en haut à gauche le thème du chapitre : « Cuba » puis immédiatement les « objectifs du jour » qui sont en l'occurrence : « el amor » [l'amour] et « le passé simple ».

- Bel objectif culturel !

- Ne plaisantez pas. Vous aurez compris qu'il s'agit d'un extrait de roman qui raconte une histoire d'amour à Cuba. Sur la page de droite on trouve un questionnement qui guide le commentaire et permet de réutiliser essentiellement le passé simple en commentant le texte, des mots et expressions pour faciliter le commentaire et des exercices d'entraînement à la manipulation du passé simple...

- N'exagérez pas, il s'agit moins de manipulation que de recherche des formes verbales de la troisième personne des prétérits forts.

- La page se termine par un tableau récapitulatif des particularités du passé simple espagnol. Et voilà qu'à vous entendre il faut distinguer la morphologie verbale de l'emploi des formes verbales, que selon votre théorie de l'interlangue, l'élève doit se construire le système...

- Il est vrai que l'exercice de recherche de la forme verbale exacte exigée par un contexte totalement extérieur à l'élève est en totale contradiction avec cette logique.

- Et, pour couronner le tout, la démarche ne peut être la même selon que l'on s'entraîne à la compréhension ou à l'expression et selon qu'il s'agit d'écrit et d'oral. Et cela vous surprend que je parle de dynamitage. Et vous procédez au même émiettement qu'il s'agisse de l'apprentissage lexical, syntaxique, phonétique, voire graphique. Vous avez, à plusieurs reprises, cité le nom de C. Puren qui parle d' « intégration didactique » pour caractériser le cours traditionnel d'espagnol, je suis tenté de prendre, pour désigner vos propositions, le contre-pied et de parler cette fois de désintégration didactique.

- Je récusé absolument votre jugement.

- Je ne fais que constater.

- Entendons-nous bien. Je ne nie pas que ce qui structure l'enseignement de l'espagnol, le cours magistral dialogué que j'ai appelé le noyau dur de la didactique de l'espagnol, je ne nie pas qu'il se trouve en quelque sorte désintégré.

- Ah, vous voyez !

- Mais l'approche didactique s'en trouve en quelque sorte totalement renouvelée et ne se caractérise certainement pas par un émiettement.

- Vous ne pouvez pas nier que vos propositions aboutissent à une atomisation des apprentissages linguistiques. A plusieurs reprises certaines tâches évoquées ressemblaient davantage pour moi à ces travaux de laboratoire sous microscope qu'à un apprentissage de langue étrangère.

- Si je récusé l'expression « désintégration didactique » je ne récusé pas cette référence à l'expérience ou plus

précisément à l'expérimentation. Et je comprends que vous ayez l'impression d'un apprentissage en pointillés si la perception que vous en avez se limite à l'action précise de celui qui apprend dans le cadre du cours. Cette impression serait partagée par quiconque entrerait dans la classe, fût-il inspecteur, et verrait des élèves se consacrer dix minutes à un exercice de classement lexical, vingt minutes à des manipulations orales de constructions syntaxiques dans le cadre d'un exercice collectif et dix minutes à un exercice individuel de rédaction. Un œil extérieur verra une accumulation d'activités éparses.

- Peut-être l'élève lui-même partagera-t-il ce point de vue qui semble relever de l'évidence.

- Si l'élève partageait ce point de vue ce serait bien, effectivement, la preuve qu'il y a accumulation incohérente d'activités car il est le seul pour qui il est essentiel que l'apprentissage obéisse à un principe organisateur.

- Vous voilà en train de réclamer ce que vous venez de détruire.

- Pas du tout. Le cours canonique a une structure très forte, certes, le document support fédère les différents apprentissages, personne n'en disconvient, mais pourquoi y parvient-il ? Parce qu'il offre une unité de lieu et de temps et non parce qu'il répond à une logique d'apprentissage. Votre texte ne provoque-t-il pas la rencontre improbable de l'amour et du passé simple ?

- Il n'est plus l'heure de faire le procès du cours canonique comme vous l'appellez mais de vous expliquer sur le principe organisateur qui lierait la multitude d'exercices d'apprentissage linguistiques que vous avez évoqués.

- Il ne s'agit en aucun cas d'accumuler des expérimentations mais, si vous m'autorisez l'image, de produire des effets de loupe sur quelques combinaisons de mailles d'une immense toile que l'élève est en train de se construire.

- Je crains que votre métaphore ne s'effiloche car la désintégration que vous préconisez a également pour conséquence de priver l'élève de repères.

- Comment cela ?

- N'avez-vous pas vous-même considéré qu'une surgénéralisation morphologique par exemple ne devait pas être considérée négativement ?

- Mais il n'y a pas là de perte de repères.

- Ainsi donc vous considérez qu'accepter qu'un élève dise ou écrive « andó » pour « anduvo » [il marcha], ne revient pas à laisser s'installer un certain laxisme de l'expression, une espèce de culture de l'à peu près ?

- Il ne revient pas au professeur d'accepter ou de refuser cette surgénéralisation. Sa seule existence est la preuve que celui qui l'a produite a perçu une régularité et qu'il se l'est fait sienne au-delà des limites de son application.

- Donc vous n'acceptez pas cette erreur ?

- Vous ne me ferez pas dire que je refuse la correction formelle mais elle n'est pas donnée, elle est construite par celui qui apprend. Je refuse votre « culture de l'à peu près » et je lui substitue une culture de l'apprentissage. Que le professeur accepte ou non cette erreur n'a que peu d'importance, mais, en revanche, qu'à un moment de l'apprentissage, l'élève se rende compte qu'il est allé au-delà de ce que le système permettait dans l'application d'un paradigme et c'est un stade supérieur de l'apprentissage qui est franchi.

- Vous installez celui qui apprend dans l'insécurité.

- Comme je l'ai écrit précédemment, il est certes plus rassurant pour l'élève et pour le professeur de raisonner en termes d'ensemble fini à mémoriser de façon cumulative mais la langue n'est pas un savoir constitué. Cette insécurité dont vous parlez est consubstantielle à l'apprentissage de langue et c'est précisément cette insécurité qui contraint tout apprenant à se construire des stratégies dans les différentes compétences, à tenter des hypothèses en mettant en synergie tous ses savoirs et savoir-faire et, en premier lieu, ceux qu'il a acquis en langue première.

- C'est précisément ce qui me conduit à penser qu'en mettant en cause ce qui constituait la colonne vertébrale de nos progressions, c'est-à-dire les objectifs linguistiques, entendus comme des savoirs en langue étrangère à faire acquérir à partir de supports authentiques, vous faites vaciller aussi le système d'évaluation.

- La possession d'une norme prescriptive donnée est clairement évaluable, la capacité à reproduire des formes linguistiques aussi mais elles ne sauraient se confondre avec la capacité à comprendre et à produire dans la langue. Or si tel est l'objectif linguistique ultime, tous les apprentissages que cela exige ne devraient-ils pas faire l'objet d'évaluations ciblées et les apprentissages linguistiques en être un élément essentiel ?

- Ignorer le passé simple mais apprendre à comprendre. Je vous le disais : lâcher la proie pour l'ombre, voilà le marché que vous nous proposez.

- Bien au contraire. Vous ne pouvez, au prétexte que vous voulez disposer de données mesurables, contraindre l'apprentissage de langue à n'être plus que l'acquisition de savoirs formels dont il faudra rendre compte. Le panorama que nous avons fait des apprentissages linguistiques dans un paradigme alternatif à celui du cours magistral dialogué fait apparaître que le changement de perspective revient à substituer une appropriation progressive et jamais aboutie des systèmes à l'œuvre dans la langue de l'autre à un apprentissage de formes. Les savoirs et les savoir-faire nécessaires à cette appropriation des systèmes peuvent être clairement définis et faire l'objet d'une évaluation rigoureuse, évaluation entendue comme aide à l'apprentissage avec ses étapes diagnostiques et ses étapes de mesure du chemin parcouru.

- Vous prétendez qu'il n'y a pas émiettement tout en préconisant une évaluation de chacun des micro - apprentissages linguistiques que vous avez isolés. Je maintiens qu'il y a désintégration didactique.

- La démultiplication des apprentissages linguistiques résulte du double choix initial de prendre en compte le plus largement possible les processus mentaux à l'œuvre chez l'apprenant de langue et de déconstruire le système linguistique pour permettre une reconstruction par l'individu. Si vous entendez par didactique l'utilisation de techniques et de méthodes d'enseignement, je ne nie pas effectivement que cette option de principe entraîne potentiellement une très grande diversification exigée par la complexité du système linguistique à acquérir et l'extrême variété des situations d'acquisition et des individus concernés. Si en revanche on retient l'acception moderne de la didactique qui prend en compte les interactions qui s'établissent dans une situation d'enseignement – apprentissage entre un savoir identifié, un maître dispensateur de ce savoir et un élève récepteur de ce savoir, alors on voit apparaître une grande synergie des trois forces mais cela ne va pas sans une réflexion épistémologique du maître sur la nature des savoirs qu'il a à enseigner et la prise en compte des représentations de l'apprenant par rapport à ce savoir.

- C'est que précisément le savoir à enseigner tel qu'il apparaît dans vos propositions n'est pas de même nature que le savoir traditionnellement enseigné dans le cours d'espagnol.

- Si l'on veut bien considérer que la compétence de communication en langue est un savoir-faire social qui requiert entre autres outils un outil linguistique, on comprendra que cet outil ne vaut que par l'usage qu'on peut en faire. La cohérence de l'apprentissage n'est alors pas assurée par la situation scolaire organisée autour du document mais par la finalité d'utilisation assumée par l'apprenant.

- Donc vous ne retenez pas comme objectif d'apprentissage les traditionnels objectifs linguistiques qu'affiche mon manuel scolaire : « discours direct et indirect » p. 172, « les nombres ordinaux » p. 174, « les adverbes de manière » p. 176, « les prépositions » p. 178, « le langage familier » p. 182, « le subjonctif » p. 184 etc. ?
- Certainement pas. Vous voyez bien que ces objectifs linguistiques hétérogènes qui se succèdent ressemblent à une liste à la Prévert et que quand on dit « intégration didactique » pour se référer au cours traditionnel on dit fédération de tous les apprentissages dans un exercice unique de commentaire mais cela ne rend pas le terme d'intégration synonyme de cohérence.
- Excusez-moi d'insister encore, je veux bien admettre que la cohérence du cours traditionnel en matière d'apprentissage linguistique est douteuse mais je ne vois toujours pas quelle cohérence vous lui opposez.
- Je résume : il ne peut y avoir de cohérence des apprentissages linguistiques que dans l'intentionnalité.
- C'est-à-dire ?
- Que s'il y a engagement du sujet apprenant dans la construction d'un savoir-faire langagier particulier, et pour peu qu'une évaluation précise des savoirs et des savoir-faire linguistiques nécessaires ait été faite, la juxtaposition de tel micro apprentissage phonétique et de tel micro apprentissage lexical n'est plus une juxtaposition arbitraire, elle répond à un impératif d'apprentissage. Ce ne sont pas les aspects de la langue qui fédèrent les apprentissages mais les usages que l'on en a.
- Vous voilà revenu à la distinction entre comprendre et s'exprimer, entre recevoir et produire, entre l'écrit et l'oral.
- Si l'objectif linguistique tel qu'il est conçu traditionnellement en espagnol n'est pas viable, si l'appropriation des systèmes linguistiques n'a de sens que dans la perspective de leur utilisation, c'est cette visée d'usage qui peut alors organiser le travail scolaire. Il faut donc apprendre à comprendre l'oral, apprendre à comprendre l'écrit, apprendre à produire de l'oral, apprendre à produire de l'écrit. Et ces compétences de compréhension et de production sont en fait la capacité à mobiliser des savoirs pour résoudre des problèmes de communication.
- A mobiliser les savoirs linguistiques.
- Les savoirs linguistiques certainement, les savoir-faire linguistiques aussi mais au-delà, tous ces savoirs que le *Cadre européen commun de référence* du Conseil de l'Europe ordonne en savoirs, savoir être, savoir-faire, et savoir traiter du nouveau.
- Les connaissances de langue se trouvent donc banalisées.
- Immergées dans un ensemble complexe toujours socialement situé, ce qui n'exclut nullement, comme nous l'avons vu, la possibilité, (voire l'obligation en situation d'enseignement – apprentissage) de les en sortir pour les travailler, les complexifier, les ajuster, et les y replonger. Contextualisation, décontextualisation, recontextualisation. Elles n'organisent pas l'apprentissage parce qu'elles sont dépendantes des situations d'utilisation. C'est la nature de la compétence à travailler qui déterminera quelles connaissances linguistiques doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique.
- Exit l'objectif linguistique, bonjour les compétences de compréhension et d'expression. J'admire votre force inventive. Ces fameuses compétences ne sont-elles pas inscrites depuis des décennies sur les bulletins scolaires mêmes de nos élèves ? N'avez-vous pas eu vous-même à évaluer leur niveau dans chacune d'elles ?
- C'est vrai mais notre débat sur la place des objectifs linguistiques fait apparaître que le travail et l'évaluation

par compétence n'a pas encore de réalité scolaire. Centrer l'attention de l'apprenant sur une forme linguistique, même en lui procurant l'occasion de l'utiliser, est une orientation de l'enseignement – apprentissage de langue inconciliable avec une centration sur les compétences.

13. Où notre auteur va tenter, au risque d'une rupture, de clarifier...

Où notre auteur va tenter, au risque d'une rupture, de clarifier définitivement le rapport entre la différenciation des compétences et l'objectif d'usage de la langue, fût-elle étrangère. Si on a pu quelquefois noter que des préoccupations autres que linguistiques affleuraient, la conversation prend maintenant un tour décisif. Les facteurs sociolinguistiques et socioculturels entrent clairement en scène.

- Mais la vie ne divise pas les usages de la langue avec autant de netteté : celui qui prend part à une conversation est à la fois en train de produire et en train de recevoir.

- Evidemment mais vous parlez de conversation quand moi je parle d'apprentissage. Personne ne niera en effet que les deux compétences sont sollicitées dans une situation de conversation mais cela ne saurait mettre en cause le fait que l'une et l'autre engagent des processus cognitifs différents et que se constituer ces compétences c'est apprendre à maîtriser ces processus. La phase de l'apprentissage requerra donc qu'on les traite séparément.

- Ce que la tradition de l'espagnol n'encourage pas, j'en conviens mais il n'est pas inutile de savoir aussi les conjuguer.

- Pourquoi en effet ne pas apprendre aussi à les faire jouer ensemble ou successivement ? La question vaut en effet d'être posée mais elle ne se pose pas en ces termes dans l'enseignement de l'espagnol. Rien dans le cours traditionnel d'espagnol ne justifie en effet qu'on les sépare puisqu'on y développe l'idée que, ou on feint de croire, que les ressources linguistiques nécessaires sont les mêmes pour produire et pour recevoir et que le meilleur modèle de l'oral est la langue écrite. Mais les recherches en psycholinguistique, en sociolinguistique et en linguistique ont définitivement tranché la question.

- Ainsi donc la langue de compréhension serait différente de la langue de production ?

- La formulation est un peu rapide : disons que le sujet utilise différemment sa compétence linguistique selon qu'il est en situation de compréhension ou en situation de production.

- Prenons le cas de la production.

- Incorrigeable.

- Que voulez-vous dire ?

- Nous avons évoqué maintes fois l'asymétrie réception / production et j'ai cité de nombreux auteurs et chercheurs pour qui la compétence de compréhension est en quelque sorte englobante quand la compétence de production est englobée. Mais je constate qu'au moment de choisir entre l'une ou l'autre pour comprendre les mécanismes et en tirer les conséquences pour la classe, c'est la production qui s'impose d'abord à votre esprit.

- Comment en serait-il autrement si toute l'institution scolaire a bâti l'enseignement des langues sur le principe que savoir une langue c'est la parler et que ce principe est largement partagé par les parents et les élèves ?

- Bon, j'accède à votre demande ou plutôt je sollicite un auteur qui fait lui-même une synthèse de la recherche en psychologie cognitive dans le domaine de la production du langage. S'appuyant sur les travaux de E. Esperet^{Note436}. et de J.R. Anderson^{Note437}. , et pour en venir au processus de production, F. Carton définit

comme suit les représentations et les processus :

« Les représentations sont le matériau mental sur lequel s'exercent ou prennent appui les processus cognitifs. Constitués de réseaux de concepts installés dans la mémoire à long terme, elles ont trait aux domaines de référence abordés, à la situation sociale qui définit les conditions de production et d'interprétation du discours ainsi que, à partir de ce que l'on sait de celles-ci, au type de texte et au type de langue produit ou à produire. »[Note438](#).

« Les processus quant à eux, sont des séquences organisées d'opérations. Ils sont de nature différente en production et en compréhension, et, du coup, les représentations ne sont pas utilisées de la même manière dans les deux cas. »[Note439](#).

- Les connaissances linguistiques seraient donc incluses dans le vaste domaine des représentations.

- Et elles y sont en réseau avec de nombreux autres types de connaissances et sont elles-mêmes organisées en savoirs et en savoir-faire. Sur la base de ces définitions F. Carton décrit ainsi le processus de production ajoutant aux auteurs déjà cités des références aux travaux de J.N. Foulin et al.[Note440](#), et de M. Fayol et B. Schneuwly[Note441](#) :

« En ce qui concerne la production, une revue des travaux montre qu'il existe un consensus pour distinguer trois types de processus, en interaction permanente les uns avec les autres :

- des réseaux sont activés (ce processus est toujours orienté vers un but).

- le locuteur procède à la réalisation langagière de ses intentions de communication. Pour cela il doit d'une part mettre en mots les concepts qu'il veut exprimer (lexicalisation), et, d'autre part, enchaîner les unités lexicales en séquences (linéarisation). Il faut noter que ces deux opérations sont soumises aux contraintes propres à la situation sociale qui génère l'énonciation. On considère généralement que les choix lexicaux et les opérations syntaxiques ne se font qu'exceptionnellement de façon consciente, d'où la nécessité pour le locuteur de contrôler après coup le résultat obtenu.

- le sujet évalue le texte produit à la lumière des représentations qu'il a du but à atteindre (pour l'écrit, ces opérations de révision se font au cours des pauses). »[Note442](#).

- Cette description est fort séduisante mais nous ne sommes pas en train d'observer la production en langue première de nos élèves, nous sommes en train de tenter de cerner les moyens les plus efficaces de les rendre opérationnels en production de langue étrangère.

- Si être opérationnel en langue étrangère, c'est être capable de se servir de la langue étrangère dans la communication, je vous demande pourquoi la mobilisation des savoirs et la réalisation de l'acte langagier échapperaient au processus défini plus haut.

- Pour la bonne raison que ce que votre auteur appelle la lexicalisation et la linéarisation ne pourront se produire si le lexique ou la syntaxe ne sont pas disponibles.

- Votre objection ne concerne pas le processus lui-même mais les ressources nécessaires à son fonctionnement. Une carence des ressources syntaxiques et lexicales mais aussi une difficulté à les convoquer peuvent effectivement contrarier le processus. Mais il n'en va pas autrement dans la langue première.

- Le lexique et le savoir-faire syntaxique y sont plus disponibles.

- Certainement mais reconnaissez que dès lors que l'on envisage la production comme un processus identique en langue première et en langues étrangères, disons quelle que soit la variété linguistique, les ressources elles-mêmes entrent en réseau et que la notion de répertoire langagier commence à prendre forme.

- Ne compliquez pas à loisir le problème et restons sur la question de la constitution des ressources lexicales et syntaxiques...
- Qui font partie du dit répertoire.
- Dites-moi, ces ressources dont vous parlez, ne serait-ce pas ces fameuses formes linguistiques dont vous avez dit pi que pendre et qui constituaient nos objectifs linguistiques ?
- Ce n'est évidemment pas sans rapport mais vous voyez bien qu'il s'agit moins de stocker des formes que d'établir des liens et permettre ainsi d'adapter le mieux possible sa production à la situation sociale où se trouve le locuteur.
- Autrement dit, vous avez trouvé des textes théoriques qui apportent de l'eau à votre moulin et qui vous permettent de prétendre, comme vous le suggérez lors de notre échange sur la morphosyntaxe, que pour que la production orale de l'élève soit performante, il vaut mieux qu'il ait automatisé la construction de la première personne du passé simple, quitte à la surgénéraliser, plutôt que de connaître par cœur le passé simple.
- Il faut qu'il sache construire des mots, construire des énoncés en respectant le plus possible les aspects formels.
- Mais votre auteur dit, je le cite, que « Les choix lexicaux et les opérations syntaxiques ne se font qu'exceptionnellement de façon consciente ».
- F. Carton parle là de l'usage, par un individu, de sa langue première, et il en dégage des règles pour l'apprentissage de l'usage de la langue étrangère. Avant de devenir quasi automatiques en langue étrangère, les choix lexicaux et les opérations syntaxiques exigent un entraînement intensif.
- Vos développements sur le processus de production, sur sa part d'inconscience, et maintenant le mot d'entraînement, me conduisent à penser que pour vous, la salle de cours est davantage une salle de musculation qu'un lieu d'apprentissage et de formation.
- Vous voilà reparti à l'offensive. Même si l'image n'est peut-être pas si dévalorisante que vous ne semblez le suggérer, je m'inscris en faux contre cette assertion. Cela dit, il est bien évident que petit à petit se profile la question du statut de la classe de langue dans l'apprentissage de langue étrangère.
- N'avez-vous pas suggéré que l'apprentissage de la production de langue étrangère devait se calquer sur la production en langue première et arriver à ce que « les choix lexicaux et les opérations syntaxiques » se fassent de façon inconsciente ? N'avez-vous pas parlé d'entraînement ?
- Chacun produit des énoncés dans sa langue sans convoquer consciemment des savoirs et des savoir-faire lexicaux et morphosyntaxiques.
- Vos fameux « processus de bas niveau ».
- Exactement, au même titre que ce qui concerne les aspects phonétiques, prosodiques et graphémiques. Chacun sait que ce degré d'automatisation est propre à la langue première et qu'il est peu probable de l'atteindre en langue étrangère mais c'est tout de même en tendant vers le maximum d'automatisation possible que les capacités cognitives pourront se déployer sur des espaces où il n'y a pas d'automatisation possible : la structuration sémantique, la cohérence textuelle, la portée pragmatique, l'organisations des discours.
- Vos fameux « processus de haut niveau » mais où voulez-vous en venir ?

- Souvenez-vous de la citation de Vygotski :
- Celle qui opposait langue première et langue étrangère ?
- Oui, celle qui disait :

« (...) Dans l'activité psychique du sujet, la nécessaire relation entre les signes et les choses s'étaye, pour la langue étrangère, sur la relation déjà existante dans la langue maternelle. Ce qui implique que les formes signifiantes manipulées dans l'apprentissage de la langue étrangère ont d'emblée des caractéristiques (abstraction, systématisme), auxquelles l'usage de la langue maternelle ne parvient que difficilement et tardivement. »Note443.

- Et pourquoi citer Vygotski ici ?
- Pour deux raisons : parce qu'il dit qu'on ne peut atteindre à la maîtrise d'une langue étrangère qu'en partant de la conscience et que la conscience de la langue première se construit.
- Et alors ?
- Et alors je dis que selon les conditions de l'apprentissage les deux mouvements peuvent s'alimenter l'un de l'autre. Nous avons vu avec F. Carton qu'une part des processus de production pouvait être travaillée et entraînée en vue d'aboutir à un certain degré d'automatisation mais ce faisant, l'apprenant est en permanence contraint de s'appuyer sur les usages qu'il a de sa langue première. L'analyse de la production en langue étrangère et son entraînement raisonné peut alors permettre à l'apprenant de déconstruire l'usage qu'il a, en production, de sa langue première.
- Nous avons déjà échangé, me semble-t-il sur le rôle, à mon sens démesuré, que vous attribuez à la classe de langue...
- Plutôt à l'apprentissage de langues étrangères qu'à la classe elle-même, mais nous y reviendrons. Un traitement spécifique de la production en langue étrangère est de nature à développer une maîtrise consciente de la production en langue première. L'apprentissage de langues étrangères donne accès de cette façon à un savoir métalinguistique et plus généralement métalangagier en langue première, condition essentielle, nous l'avons vu au début de cette seconde partie, pour accéder à la maîtrise du langage.
- Mais la réflexion métalinguistique, voire métalangagière, est assurée dans le cursus scolaire dans le cadre de l'enseignement du français.
- Créer les conditions pour que l'apprenant scolaire se construise un langage qui soit un instrument évolutif, l'outil de médiation avec le monde dont parlent E. Bautier et J.Y. Rochex, n'est pas l'apanage des cours de français mais la responsabilité de l'institution scolaire. Et si le cours de français permet de construire un discours métalinguistique, le cours de langue peut permettre une « expérience métalinguistique et métalangagière ».
- Et maintenant, après la production, vous allez aussi prétendre qu'un traitement spécifique de la compréhension en langue étrangère va avoir des effets comparables sur le rapport de l'élève au langage.
- Qui sait ?
- Vous allez commencer par faire le procès du traitement qu'inflige traditionnellement la didactique de l'espagnol à la compréhension.

- Encore faudrait-il pour en instruire le procès que ce traitement existât.
- Le ton est donné !
- Avouez qu'il est excessif de parler d'un traitement de la compréhension. Tous les textes officiels, les rapports d'inspection, les documents divers que j'ai pu produire dans la première partie de ce travail soulignent l'importance primordiale de la prise de parole de l'élève, de ce qu'on appelle la participation des élèves.
- La participation active des élèves ne se limite pas à la prise de parole, vous savez bien qu'elle inclut également la compréhension.
- Ne plaisantez pas, on sait, chez les professeurs de langues, qu'un « cours qui marche » est un cours où la participation est active et que cela se mesure au produit sonore, que le silence en est banni.
- Mais on y fait bien d'autres choses. A côté de cela se développent des exercices spécifiques de compréhension orale et sonore. De nombreux manuels récents en proposent. Et puis tous les dispositifs d'évaluation officiels prévoient une rubrique « compréhension ».
- Le mot « rubrique » me semble en effet approprié. La compréhension est une « rubrique » sur un bulletin de notes. Dois-je vous rappeler que pour satisfaire à l'épreuve de compréhension écrite du baccalauréat en espagnol, l'élève ne doit pas seulement comprendre mais dire en espagnol ce qu'il a compris.
- Certes, mais les Instructions précisent bien que le correcteur ne doit pas tenir compte des aspects formels de la production écrite.
- Dans l'hypothèse où cette injonction serait prise en compte par le correcteur, il n'en reste pas moins une énorme confusion des genres.
- Puisqu'il ne tient pas compte des erreurs !!!
- Nous avons dit que comprendre et produire sont deux processus cognitifs différents. Votre épreuve de baccalauréat revient clairement à faire la preuve de sa maîtrise d'un processus en en utilisant un autre. Bien ou mal, telle n'est pas la question.
- Mais en quoi sont-ils si différents puisque la langue est la même. Ah non, c'est vrai, vous prétendez, vous, que ce n'est pas la même.
- La langue n'existe que dans ses usages et l'usage qui en est fait en compréhension est différent de l'usage qui en est fait en production. Ce qui ne signifie nullement que les mêmes connaissances et savoir-faire ne puissent servir dans l'une et l'autre activité.
- Peut-on parler d'usage de la langue en compréhension ?
- N'en doutez pas et pour répondre à cette question je me référerai au modèle qu'ont élaboré M.J. Gremmo et H. Holec [Note444](#).
- Comprendre c'est recevoir le message de l'autre.
- Et comment le recevez-vous ?
- J'isole les mots, les phrases qui sont produites et si j'en connais le sens, je comprends ce que l'autre veut me

dire.

- Les auteurs que j'ai cités expliquent qu'on a là un processus qui va de la forme au sens et ils le détaillent de la façon suivante :

« - D'abord l'auditeur isole la chaîne phonique du message et identifie les "sons" qui constituent cette chaîne (phase de discrimination) ;
- puis il délimite les mots, groupes de mots, phrases que représentent ces sons (phase de segmentation) ;
- ensuite il associe un sens à ces mots, groupes de mots et phrases (phase d'interprétation) ;
- enfin, il construit la signification globale du message en "additionnant" les sens des mots, groupes de mots et phrases (phase de synthèse). »

- Vous voyez que la description qui est faite n'est pas contradictoire avec l'idée que j'émettais qu'en compréhension, on reçoit la langue de l'autre et qu'il est donc difficile de parler « d'usage de la langue ».

- Les auteurs de l'article montrent que même dans ce modèle de processus de compréhension...

- Pourquoi dites-vous cela ? Il y en aurait un autre ?

- Vous allez voir, mais je disais : même dans ce modèle, l'auditeur n'est pas totalement passif, c'est lui qui discrimine, c'est lui qui segmente, c'est lui qui reconnaît des formes et c'est lui qui, dans la phase d'interprétation, attribue un sens aux dites formes. M.-J. Gremmo et H. Holec résument ainsi :

« L'humain-auditeur fonctionne ici de manière analogue à celle d'un ordinateur : il discrimine la chaîne phonique, la segmente et l'interprète en la comparant aux données phonologiques (segmentales et supra-segmentales) et morphologiques (lexicales et morphosyntaxiques) dont il dispose dans sa mémoire (ses connaissances). »[Note445](#).

- Vos auteurs disent bien le nécessaire contact entre le message reçu et les connaissances acquises mais de là à parler d'usage de la langue en compréhension !

- Vous avez raison, pour l'instant on ne peut encore prétendre cela mais on peut déjà en tirer des conséquences sur le plan didactique : discriminer, segmenter, interpréter, cela s'apprend.

- Oui, mais on le fait peu ou prou.

- Vos réticences lors de notre échange sur la morphologie laissent entendre que ces savoir-faire ne vous paraissent pas essentiels et que surtout, ils ne relèvent pas d'un apprentissage systématique.

- Ne revenons pas là-dessus. Il y aurait donc un autre modèle de processus de compréhension.

- Gremmo et Holec signalent que dès les années soixante (!!!) des recherches ont montré les limites de ce premier modèle. Comment expliquer en effet, par exemple, que lorsque des bruits masquent des mots dans un énoncé, celui qui l'écoute ne remarque même pas les élisions ? Comment expliquer qu'un énoncé grammaticalement incorrect soit sémantiquement interprétable ?

- Je vois ce que vous voulez dire !!!

- En effet. Voilà une formule qui est tout à fait représentative de ce phénomène. Lorsque vous voyez ce que je veux dire, c'est que vous avez vous-même élaboré un sens alors que mon expression était défailante.

- Quel est donc ce modèle qui rend compte de tout cela ?

- Je vais le résumer brièvement mais on peut déjà dire qu'il permet d'affirmer que l'auditeur ou le lecteur Note446, ne reçoivent pas le sens, ils le construisent.

« ...il n'y a pas circulation de la signification du message du texte à l'auditeur, mais (...) cette signification se construit par une **interaction entre l'information apportée par l'auditeur et l'information donnée par le texte.** » [souligné par les auteurs].

- Ils construisent tout de même le sens à partir de ce qu'ils entendent ou lisent.

- Pour une part, mais pour une part seulement, vous avez raison ; mais avant même d'entendre ou de lire, en fonction des informations dont ils disposent sur le producteur du message, sur le message lui-même, sur la situation, ils anticipent, ils établissent des hypothèses sémantiques. A ces hypothèses s'en ajoutent d'autres au fur et à mesure que progresse le discours de l'autre. Ces hypothèses portent sur le sens global mais aussi sur le détail, ce qui conduit à des « attentes formelles »...

- Vous voulez dire des formes linguistiques ?

- C'est cela. En fonction de ses connaissances linguistiques, il s'attend à des séquences de sons, il sait qu'il y en a qui sont impossibles (s + consonne, par exemple en position initiale en espagnol), il s'attend à des structures de la langue (par exemple le phénomène de l'enclise de plusieurs pronoms au gérondif : « explicándose » [en train de le lui expliquer]), il sait qu'il y en a qui sont impossibles (auxiliaire + adverbe + participe).

- C'est en cela que vous dites qu'il utilise la langue pour comprendre ?

- Tout à fait et pas uniquement la langue en tant que code linguistique mais nous y reviendrons.

- Oui, s'il vous plaît car vous m'avez laissé en train de faire des hypothèses, d'anticiper le sens et la forme de ce que dit ou écrit l'autre.

- La phase suivante est celle de la vérification des hypothèses. Où vous verrez, si on l'ajoute à la précédente, tout ce qu'il faut savoir et savoir-faire, avoir appris et avoir appris à faire pour comprendre.

«... ensuite, l'auditeur procède à la vérification de ses hypothèses ; cette vérification s'opère, non pas par une discrimination linéaire et exhaustive de la chaîne phonique, mais une **prise d'indices** permettant de confirmer ou d'infirmer ses attentes formelles et sémantiques, sollicitées ici de manière quasi-simultanée dans la mesure où elles sont aussi étroitement liées que le sont, dans leur existence psycholinguistique, le signifiant et le signifié d'un signe linguistique.

L'opération de prise d'indices s'effectue en fonction des hypothèses formelles, qui jouent un rôle de projecteur utilisé pour éclairer le terrain de la vérification : pour vérifier que dans l'énoncé "le chat a attrapé la souris" l'hypothèse que c'est un petit animal que le chat a attrapé, c'est à la place syntaxique canonique du complément d'objet, et dans le groupe nominal objet, après article, que des indices doivent être recherchés... »

Utilisation de savoirs et savoir-faire syntaxiques.

- J'ai compris, je vous en prie, continuez votre lecture.

- Je continue et vous allez voir comment ensuite, ou simultanément seront utilisés des savoirs et des

savoir-faire phonologiques.

... D'autre part, elle tire au maximum avantage des redondances d'indices que présente le texte du message au regard des hypothèses à vérifier : pour vérifier qu'il s'agit de "souris" dans le texte et non de "mésange", par exemple, le repérage du "s" initial pourrait suffire, mais aussi les sons "ou", "r" et "i" ; chacun de ces sons peut être utilisé comme indice et le texte présente quatre possibilités de vérifier la même hypothèse...

Vous vous souvenez : chacun « se fait son cinéma ».

(...) si les hypothèses sont confirmées, la signification du message "préconstruite" s'intègre dans la construction de signification en cours ; si les hypothèses ne sont ni confirmées ni infirmées, l'auditeur suspend sa construction de signification en stockant les informations recueillies jusque là, pour la reprendre, de manière différée... »Note447. [souligné par les auteurs].

- Donc d'après vos auteurs, ce modèle, qui va cette fois du sens à la forme, se substitue au premier qui allait de la forme au sens ?
- Il décrit le plus finement possible, à l'heure actuelle, le processus « naturel » de compréhension. Lorsqu'un blocage surgit l'auditeur ou le lecteur a recours au processus décrit par le premier modèle mais c'est le second qui rend compte du processus normal de compréhension.
- En langue première ?
- Nous dirons que c'est en langue première qu'il est, par définition, le plus accompli et qu'il offre le schéma vers lequel doit tendre la compréhension en langues étrangères.
- Je crois que vous brûlez les étapes. Si, dans le cadre de l'apprentissage scolaire, l'élève de langue parvient à comprendre selon le premier modèle, on pourra déjà considérer qu'il a satisfait à une obligation scolaire.
- Pardonnez-moi de vous dire que vous faites un contresens. Les deux modèles ne s'inscrivent nullement dans une logique chronologique, l'un ne précède pas l'autre dans la démarche psycholinguistique de celui qui doit comprendre, qu'il s'agisse de la langue première ou de la langue étrangère. Même, et peut-être surtout, dans une langue qui vous est inconnue, vous allez faire des hypothèses (certes appuyées certainement sur des informations extralinguistiques mais pas seulement) et tenter des prises d'indices pour les confirmer ou les infirmer.
- Cette notion de « prise d'indices » dont vous faites grand cas me semble un nouvel encouragement à une tendance naturelle chez-vous à l'à peu près.
- Comment cela ?
- Si un élève repère un indice tout à fait secondaire et peut comprendre un message sans avoir recours par exemple à ses savoirs morphosyntaxiques, l'apprentissage se vide de son contenu.
- Mais pas du tout. Il n'y a pas d'indices secondaires. En matière de compréhension l'enseignement - apprentissage consiste à aider l'élève à se doter du maximum de ressources pour construire le sens des messages qu'il reçoit mais la compréhension elle-même n'est jamais maximale. Il faut s'accommoder de zones d'ombre.
- Laxisme linguistique.

- Le mot me paraît inapproprié mais si c'est un laxisme c'est un laxisme que vous pratiquez dans votre langue première et que vous refusez à celui qui apprend une langue étrangère.

- Comment cela ?

- Je cite Gremmo et Holec :

« ... en 1964, Pollack et Pickett^{Note448} ont montré que 47 % des mots qui composent un discours suivi (conversation spontanée) sont inintelligibles lorsqu'ils sont isolés de leur contexte »^{Note449} .

Mais je vous en prie, laissons cela et demandons-nous plutôt quelles sont ces connaissances grâce auxquelles l'auditeur ou le lecteur anticipe la signification du message et dont l'identification est décisive pour aider l'élève à apprendre à comprendre.

- Le doublement des infinitifs est décidément récurrent chez vous.

- Vous prenez cela pour du snobisme quand ils disent la distance d'avec les usages de la langue cible et, par interaction, d'avec les usages de la langue première. Ils disent l'accès à la conscience d'apprendre du sujet.

- Ne vous fâchez pas. Revenons à vos hypothèses. J'imagine que les connaissances linguistiques sont essentielles pour que le lecteur ou l'auditeur puisse anticiper la signification du message.

- Essentielles, peut-être.

- Comment cela ? Sans connaissances linguistiques on ne peut pas comprendre.

- L'expérience montre que sur ce point vous avez tort mais le but du professeur de langues n'est pas de faire apprendre à comprendre en se dispensant de l'outil linguistique.

- A la bonne heure !

- Mais ce ne sont pas les connaissances linguistiques en général qui sont nécessaires mais les connaissances linguistiques sur le code utilisé par l'émetteur du message.

- Par exemple ?

- Un élève qui n'a pas été préparé aux différences phonologiques des variétés linguistiques que recouvre l'espagnol pourra être incapable de comprendre un message émis avec un fort accent andalou même si la syntaxe et le lexique sont connus de lui. De même un élève qui n'a pas été entraîné à entendre une syntaxe de l'oral sera incapable de donner du sens à une conversation courante entre deux camarades espagnols de son âge. Mais vous m'avez ramené à une conception étroite de la compréhension.

- Je maintiens que les connaissances linguistiques sont incontournables.

- Maintenez, maintenez, mais ajoutez-y, je cite Gremmo et Holec « des connaissances sociolinguistiques sur la situation de communication », telle modalisation, tel usage de telle personne verbale ne sont pas surprenants eu égard au rapport hiérarchique que j'ai avec celui qui me parle ; « des connaissances socio-psychologiques sur le producteur du message », le ton qu'il prend confirme bien qu'il entend jouer de ce rapport hiérarchique ; « des connaissances discursives sur le type de discours concerné », l'agencement de ses phrases correspond bien à une mise en garde ; « des connaissances référentielles sur la thématique invoquée », il est clairement en train de parler de cela ; « des connaissances culturelles sur la communauté à laquelle appartient le producteur

du message », ce type de message n'a rien d'exceptionnel dans ce contexte culturel.

- Apprendre à comprendre reviendrait donc à acquérir ces connaissances, en plus des connaissances linguistiques.

- Et à savoir les repérer. Vous comprenez dès lors que les conséquences didactiques sont innombrables.

- Il faudrait donc selon vous, multiplier les situations de compréhension.

- Nul doute qu'en espagnol la part consacrée aux situations de compréhension est insuffisante mais les savoirs nécessaires à la compréhension orale ne se mettent pas en place nécessairement dans des situations de compréhension orale.

- Qu'est-ce à dire ?

- Qu'il y a d'autres choses à faire pour apprendre à comprendre que de comprendre, comme il y a d'autres choses à faire pour apprendre à parler que de parler.

- Prenons un exemple.

- Volontiers.

- Vous avez cité parmi les connaissances qui permettent de comprendre, « les connaissances culturelles sur la communauté à laquelle appartient le producteur du message ».

- Tout à fait.

- Je prends l'exemple banal d'un locuteur chilien qui s'entretient en décembre avec des élèves de troisième des coutumes de son pays attachées aux fêtes de Noël. Sans avoir appris à certains et rappelé à d'autres que Noël aura lieu au Chili au début de l'été austral, les élèves risquent fort de ne pas comprendre certains détails qui seront donnés par le locuteur chilien.

- Effectivement. Ici la référence nécessaire est une référence culturelle qui relève de l'enseignement secondaire et on sait bien que si beaucoup d'élèves de quatrième connaissent les notions d'hémisphère nord et d'hémisphère sud donc l'inversion des saisons, peu l'ont présent à l'esprit, disponible dirions-nous, dans une situation comme celle que vous évoquez, totalement étrangère, croient-ils, au cours de géographie. Je me souviens avoir étudié un texte dont l'anecdote se situait à Santiago de Chile le jour de Noël et je l'avais choisi pour mettre en place cette représentation.

- Il s'agissait d'un Espagnol émigré récemment au Chili dont les repères affectifs attachés à la fête de Noël étaient singulièrement bouleversés par l'ambiance estivale qui y régnait ce jour-là.

- On parle du même texte, je l'ai souvent utilisé moi aussi pour servir cet objectif culturel.

- Voilà où je voulais en venir. Souvenez-vous du déroulement de la séance : questions pleines d'implicite du professeur, réponses intriguées des élèves, certains subodorant quelque bizarrerie pour arriver à l'expression plus ou moins adroite par l'un d'eux de l'alternance inversée des saisons entre l'hémisphère nord et l'hémisphère sud.

- Il n'y rien là de très original.

- En effet, cela est conforme au cours canonique. On a fait de ce qui était une clef préalable de compréhension

pour le lecteur hispanophone à qui est destiné ce texte romanesque une espèce d'énigme qu'on a entretenue...

- essentiellement pour entretenir la parole.

- Vous avez raison mais vous voyez bien qu'une telle stratégie est exactement inverse de celle que je suggère en m'appuyant sur les recherches dont nous avons parlé et qui vise à donner à l'élève toujours plus d'autonomie en compréhension.

- Comment faire alors pour préparer la rencontre entre les élèves et le locuteur chilien.

- Pour ce qui concerne les connaissances culturelles : mettre en oeuvre en français un remue-méninges sur le cône sud de l'Amérique.

- Pourquoi en français, si nous sommes en cours d'espagnol ?

- Pour aller au fait, pour donner les moyens aux élèves de convoquer des connaissances pour l'apprentissage de l'espagnol qu'ils ont encodées en français, pour mutualiser ces savoirs, pour pouvoir ensuite travailler véritablement la compréhension fine en espagnol puisque les élèves auront les moyens d'anticiper, de faire des hypothèses.

- En fait, je reconnais dans tout cela une tendance lourde de votre approche. Même la connaissance culturelle est pour vous utilitaire.

- Et pourquoi faudrait-il avoir l'utilitarisme honteux ? Que nos élèves s'approprient le maximum de données culturelles pour comprendre mieux l'autre, son agir social, pour agir sur lui efficacement et agir avec lui, je ne vois rien là de moralement condamnable. Mais nous reviendrons à cette dimension de l'enseignement - apprentissage de langue. Pour l'instant, effectivement je dirai que interagir avec l'autre dans sa langue requiert également un usage efficace de la culture qu'on a acquise.

- Nous avons envisagé une catégorie de connaissances, les culturelles, nécessaire à la compréhension d'un objet particulier. Vous procéderez de la sorte par exemple pour les connaissances discursives ?

- Evidemment. Imaginez que vous vouliez proposer en compréhension globale un extrait de film où les personnages s'invectivent, s'étonnent, se congratulent. Une bonne préparation serait une succession d'extraits très courts totalement dépourvus d'ambiguïté que vous auriez par exemple tirés de spots publicitaires que vous auriez demandé à vos élèves d'observer, de classer, de commenter.

- Cette activité me semble une activité réservée à des élèves hispanistes confirmés.

- Pas du tout. Cette activité peut parfaitement convenir à des élèves débutants.

- Mais vous n'y pensez pas, cette langue est bien trop complexe. Et, de plus, en parler en espagnol est une difficulté insurmontable pour des élèves de cet âge.

- Pourquoi faudrait-il le faire en espagnol ? Et puis la langue n'est jamais simple, elle combine toujours une multitude d'éléments différents mais les situations peuvent être simples. L'important est de les multiplier pour que l'élève petit à petit se constitue le répertoire le plus diversifié possible de toutes les connaissances que nous avons énumérées. Lisez ce qu'écrit F. Carton :

« Les rôles sociaux et par suite les tâches communicatives que chaque locuteur est amené à assumer en compréhension sont beaucoup plus nombreux et plus diversifiés que ceux qu'il doit pouvoir remplir en expression. S'il veut entretenir des relations satisfaisantes avec son

milieu social, un individu doit être capable de reconnaître des actes de parole bien plus nombreux que ceux qu'il est capable de réaliser lui-même. »[Note450](#).

14. L'interlocuteur est au bord de la crise de nerfs...

L'interlocuteur est au bord de la crise de nerfs : l'ordonnement de l'apprentissage de langue vivante lui échappe, la classe de langue elle-même semble se disloquer.

- Si vous pouviez cesser de multiplier les citations, je vous en saurais gré car outre qu'elles pourraient masquer le vide d'une pensée...

- Je ne prétends nullement réinventer le monde. Essayons simplement de prendre notre modeste part de la grande phrase humaine.

- C'est que cette citation ajoute à la sensation de vertige que j'éprouve depuis le début de notre conversation et qui ne fait que se confirmer. Disparu l'objectif linguistique, disparu l'objectif culturel, disparu le document catalyseur, je ne vois plus que émiettement des activités de classe et une ambition hors de portée de l'École : cette perspective d'efficacité sociale dans un milieu hispanique de la compétence de communication acquise en classe.

- La complexité du langage est une donnée que l'on ne peut nier lorsqu'on tente de faire apprendre, par tous, les usages d'une langue étrangère. Pour viser la plus grande efficacité on s'est interrogé, ce que les textes institutionnels de l'espagnol ignorent le plus souvent, sur les processus cognitifs qui sont à l'œuvre dans les différents usages du langage dans le but d'agir sur eux. Il en résulte, et ce sont les conclusions convergentes de multiples recherches développées essentiellement en Europe et en Amérique du Nord, que les processus de compréhension et les processus de production sont spécifiques, étant entendu en plus que chacun des processus se développera d'une façon différente selon qu'il s'agira d'écrit ou d'oral. Ces spécificités apparaissent sur le plan cognitif, sur le plan sociolinguistique et sur le plan linguistique. Les conséquences didactiques et pédagogiques sont évidentes : l'efficacité requiert une spécialisation des activités d'apprentissage et cette spécialisation permet de construire un rapport au langage au-delà de la langue étrangère.

- Saucissonnage.

- Je dirai déconstruction dans le but de travailler chacune des composantes pour qu'elles soient plus conscientes et plus performantes quand elles seront utilisées ensemble.

- Saucissonnage.

- Parlez-vous de saucissonnage quand un tennisman s'entraîne séparément sur le revers, la frappe, la rapidité, visionne la vidéo du dernier match de son adversaire etc. ? Ignorer la complexité c'est se priver d'un outil puissant pour faire accéder nombre d'élève à une plus grande maîtrise du langage, pas seulement en langue étrangère. Il y a là un enjeu éducatif de toute première grandeur qui fait de l'enseignement - apprentissage de langue étrangère un élément incontournable du système scolaire.

- Mais l'analyse collective de documents, le plus souvent d'objets culturels prestigieux, remplissait cette fonction.

- Non. Si la découverte des grandes œuvres du patrimoine hispanique a eu et peut avoir encore, nous y reviendrons je vous l'assure, un rôle éminent de formation, il n'a pas trait spécifiquement au domaine du langage auquel en revanche la langue est consubstantiellement liée. Mais votre seconde cause de vertige quelle était-elle ?

- L'illusion que vous entretenez que le travail de classe puisse permettre à l'élève d'être un énonciateur en langue étrangère, que notre but est de contribuer à en faire un acteur social par le langage quand les conditions (locaux, horaires, programmes, évaluation etc.) dans lesquelles sont assurés les enseignements de langue peuvent tout au plus constituer une initiation à une langue et à une culture. Nous ne leur apprenons pas l'espagnol, c'est un leurre, une tromperie.

- Nous n'avons effectivement pas le pouvoir de leur apprendre l'espagnol. Souvenez-vous, c'est l'apprenant qui se construit son langage et que c'est lui qui devra y intégrer la variété linguistique de l'espagnol.

-Ne jouez pas sur les mots.

- Je ne joue pas sur les mots. J'ai montré, dans la première partie de ce travail, le rôle exorbitant que le cours traditionnel donne à l'enseignant qui est amené en quelque sorte à se substituer à l'élève dans la tâche d'apprentissage. La part du scolaire est à redéfinir dans l'apprentissage de langue étrangère entendu comme une part de l'apprentissage de la maîtrise du langage. Et puisque les Instructions Officielles nous assignent cette tâche de faire accéder à la maîtrise de la langue étrangère dans la communication, on ne saurait se dérober.

- Mais vous savez bien que le temps de parole, par exemple, accordé à un élève sur l'ensemble de sa scolarité est ridicule.

- Je crois que les calculs les plus optimistes aboutissent à une quinzaine d'heures par élève sur une scolarité de sept ans Note451.

- Vous voyez : ridicule.

- Ça l'est en effet, mais ce qui est surprenant c'est que vous continuiez à prôner des pratiques de classe essentiellement fondées sur la prise de parole alors que, nous venons de le dire, dans l'hypothèse la plus haute, avec quinze heures de pratique sur sept ans elle ne garantit en aucun cas la maîtrise de la langue.

- C'est la raison pour laquelle je vous dis que nous ne faisons que de l'initiation.

- Mais le volume horaire global lui, en revanche, n'est pas négligeable et ferait rêver bien des professionnels chargés de faire acquérir des langues étrangères en dehors du cadre scolaire : il oscille entre cinq cents et sept cents heures en prenant en compte les réductions d'horaires récentes.

- A trente élèves par classe avec des horaires souvent difficiles.

- Certes mais reconnaissez au moins que les élèves auront passé sept cents heures en cours de langue vivante 1 et au moins cinq cents heures en cours de langue vivante 2.

- Reconnaissez à votre tour que l'on a fait traditionnellement en espagnol beaucoup d'efforts pour intéresser nos élèves.

- J'admets volontiers que nombre de professeurs, et je l'ai montré précédemment, s'évertuent à proposer des analyses commentaires intéressantes par leurs contenus, distrayantes par la stratégie adoptée et déclenchant une relative participation des élèves.

- Hé bien moi, voyez-vous, quand j'obtiens ce résultat, je considère que le cours est réussi.

- Je reprendrai volontiers une expression employée par M.-J. Gremmo et H. Holec : je ne vois pas de rapport étroit entre ces «jeux de société» Note452 et l'apprentissage de la communication dont nous parlons. La

pseudo communication qui s'y établit est réglée par des routines et des habitus scolaires fondés sur des représentations partagées par les partenaires du jeu mais uniquement par eux : professeur et élèves.

- La brutalité de vos propos m'exaspère d'autant plus que vos propositions alternatives, pour ce que j'en ai compris, débouchent sur des activités parcellaires, techniques, inintéressantes pour les élèves.

- Je vois que vous n'êtes pas en reste. Mais vous aurez beau dire, il n'y a décidément pas de pratique langagière possible en classe de langue, au sens où il n'y a pas d'engagement du sujet en langue étrangère dans une interaction. Il y a interaction langagière, évidemment, mais elle ne se joue pas en langue étrangère. Toutes les tentatives sont phagocytées par les conditions qui sont créées par le cours avec son attirail, son manuel, son tableau, ses sonneries, la disposition de la salle etc. avec chacun sa dose d'affordance.

- L'anglicisme est joli. Peut-être pourriez-vous l'explicitier.

- C'est un mot créé effectivement à partir de « afford ». Les ergonomes désignent de la sorte la capacité qu'ont les objets d'appeler des comportements. On parlera de l'affordance de la poignée de porte.

- Et quel rapport avec notre propos ?

- C'est qu'en cours de langue, au-delà de ce que nous avons dit de la dimension institutionnelle, les objets mêmes et les comportements qu'ils appellent démentent le caractère prétendument naturel des échanges. La classe de langue n'est pas la vie, il faut s'y résoudre et je vous demande : pourquoi l'école renoncerait-elle à sa spécificité pour tenter de singer une « naturalité fantasmatique » [Note453](#). ?

- Donc vous préconisez des exercices partiels d'entraînement à la compréhension de ceci, à l'expression de cela, tantôt à l'écrit, tantôt à l'oral.

- Et bien d'autres choses encore. Ne cherchez pas à disqualifier mes propositions par la caricature.

15. L'interlocuteur appelle à la rescousse un sien ami averti de ces choses...

L'interlocuteur appelle à la rescousse un sien ami averti de ces choses qui va tenter de pousser notre auteur dans ses retranchements. Où l'on traite de l'écologie du cours de langue étrangère.

- Il voulait seulement signifier que, si la classe de langue se voit privée d'échanges langagiers en langue étrangère, elle se replie sur des apprentissages plus techniques.

- Si elle vise l'autonomie langagière de l'élève en langue étrangère –et dans la langue première–, la classe de langue ne peut être un espace clos et étanche. J'ai écrit cette banalité que le savoir-faire social de référence est dans l'ailleurs de la classe, il est même dans l'ailleurs du monde scolaire. Toute didactisation de ce savoir-faire social en est une aseptisation sociale.

- Donc il n'y a pas d'apprentissage possible des langues à l'École.

- On dit que l'École ne sait pas enseigner les langues pour une raison simple, c'est que ce n'est pas faisable.

- Vous voilà d'accord. Pourquoi vous êtes-vous insurgé lorsque on vous a dit que nous ne faisons que de l'initiation ?

- L'École ne sait pas enseigner les langues mais elle peut aider à les apprendre si elle se conforme à son statut de médiation entre celui qui apprend et le savoir-faire visé. Si l'horizon de l'apprentissage se confond avec le

cadre socio-spatio-temporel de la classe en cours de langue dans la salle de cours, il n'y a pas d'apprentissage langagier en langue étrangère possible.

- Vous vous en prenez cette fois-ci à des éléments fondamentaux de l'institution scolaire que sont le cours et la classe.

- Sont-ils si fondamentaux ? Si le cours de langue suffisait, on n'encouragerait pas comme on le fait les voyages, les séjours, les échanges mais nous y reviendrons. Quant à la classe, P. Meirieu rappelle avec force que c'est une modalité d'organisation qui n'est pas plus qu'une autre fondée historiquement. Ainsi annonce-t-il au début de son ouvrage, *Faire l'École, faire la classe* :

« (...) la classe, telle que nous la connaissons, n'est nullement un "principe" fondateur de l'École et nous verrons même plus loin qu'elle est peut-être devenue aujourd'hui, à nos yeux, un obstacle à la poursuite des finalités fondatrices de l'institution. »[Note454](#).

- Décidément, plus rien ne tient debout après votre passage.

- Ne croyez pas cela. C'est la question du sens qui est posée depuis le début de notre conversation, du sens de l'activité scolaire pour l'élève et elle est plus structurante que des cadres formels jamais interrogés. Et puis, pour répondre à vos inquiétudes, précisons que la classe et le cours sont des réalités organisationnelles objectives qui ne sont pas inamovibles[Note455](#), mais qui, en l'état actuel des choses, s'imposent à nous. Il ne servirait à rien d'ignorer ces contraintes.

- Ah, voilà qu'enfin vous faites un peu preuve de réalisme.

- Ce qui ne signifie nullement qu'elles doivent borner l'enseignement apprentissage de langue car si tel est le cas il n'y aura effectivement pas d'apprentissage langagier au moins en production.

- Pourquoi faites-vous une différence avec la réception ?

- Il y a là un paradoxe plaisant. Il est difficile de créer, en classe, les conditions d'une interaction véritable qui permette de mettre en œuvre les compétences de production mais on feint d'y parvenir quotidiennement. En revanche, il est relativement aisé d'apporter en classe des discours de locuteurs natifs (la radio, la télévision par satellite, l'internet, la présence de locuteurs natifs offrent d'immenses potentialités) qui permettent de mettre en œuvre des compétences de réception. Cette possibilité est cependant sous-exploitée.

- Mais je n'ai toujours pas compris comment on se conforme à la structure de la classe et du cours tout en considérant que le savoir-faire visé leur est extérieur.

- Que le savoir-faire visé soit extérieur ne signifie pas que la classe de langue ne puisse pas contribuer à le faire acquérir. Pour ce qui est de la structure imposée, je n'ai pas dit que l'on s'y conformait, j'ai dit que l'on prenait en compte cette contrainte.

- Je ne saisis pas la nuance.

- Penser l'enseignement des langues étrangères comme l'apprentissage d'un savoir-faire langagier en langue étrangère exige de celui qui en a la charge, le professeur, d'intégrer dans les paramètres à prendre en compte des contextes extérieurs à celui de la classe.

- Mais, redéfinir les rapports entre l'intérieur et l'extérieur de la classe touche au fonctionnement même de l'École et pourquoi l'exiger du professeur de langues vivantes en particulier.

- Dans l'étude d'Eurydice Note456 consacrée à l'enseignement des langues en milieu scolaire en Europe, les rédacteurs regrettent que les pays d'Europe retiennent encore pour les langues des formes d'enseignement (ils y évoquent les rythmes, la durée, les formes de certification etc.) identiques à celles des autres disciplines scolaires...

- Et pourquoi ?

- Pour cette raison plusieurs fois évoquée ici que c'est faire comme si les langues étaient un objet de connaissances comme les autres, or, précisent les auteurs, l'acquisition des langues est une compétence naturelle.

- Et alors ?

- Et alors il y a dans tout apprentissage de langue étrangère entendu comme la maîtrise progressive de savoir-faire langagiers une dimension d'intégration sociale dans la société qui parle cette langue.

- Mais, dans une certaine mesure, notre enseignement met en contact l'élève avec la société espagnole.

- En contact, peut-être, mais en aucun cas on ne peut prétendre qu'un élève scolarisé en France est socialisé dans la culture espagnole quand il est en cours d'espagnol. Le contexte et les effets produits par ce contexte font que ce cours-là comme les autres, et parce qu'il obéit aux mêmes obligations structurales et structurantes (ce que déplore l'étude d'Eurydice) que les autres, participe à la socialisation dans la culture française de l'élève pour qui comprendre et produire des énoncés en espagnol n'est qu'un des problèmes parmi tous ceux qu'il a à résoudre. Dans son étude sur le contexte de la classe G. Pallotti explique qu'une obligation comme celle-là, si importante soit-elle, est mêlée à beaucoup d'autres qu'il définit ainsi :

« (...) établir des relations avec les autres participants, se construire une identité, définir des rôles sociaux pour lui-même et pour les autres acteurs concernés, donner un sens à ses pratiques d'interaction dans tel ou tel microcontexte (la classe, le lieu de travail, la cour de récréation) par rapport à d'autres contextes de même niveau ou de niveau plus englobant. » Note457.

- Il s'agit là du phénomène normal de la socialisation qui se produit inmanquablement dans le contexte scolaire lui-même inscrit dans un contexte plus vaste. Je vois d'ailleurs que votre auteur renvoie à la typologie de Bronfenbrenner qui distingue quatre niveaux de contexte :

« Un microsystème est une configuration d'activités, de rôles et de relations interpersonnels dont la personne en développement a l'expérience dans un environnement donné présentant des caractéristiques physiques et matérielles particulières » Note458.

On peut considérer que la classe de langue est un microsystème qui répond à cette définition.

- Tout à fait.

- Deuxième niveau, je cite : « Un mésosystème comprend les interrelations entre deux ou plus de deux environnements auxquels la personne en développement participe activement. »

On peut y voir la maison, le quartier, les commerces, les institutions etc.

- En effet.

- Troisième niveau : « Un exosystème renvoie à un ou plusieurs environnements qui ne concernent pas la

personne en développement en tant que participant actif, mais où des événements interviennent qui affectent, ou sont affectés par ce qui se produit dans l'environnement de la personne en développement. »

Des décisions qui concernent l'École, les relations sociales des personnes qui sont en contact avec l'élève relèvent de cet « exosystème ».

- Assurément.

- Le dernier niveau : « Le macrosystème correspond aux régularités, dans la forme et le contenu des systèmes d'ordre inférieur (micro-, meso- et exo-) qui existent ou peuvent exister au niveau de la sous-culture ou de la culture dans son ensemble, ainsi qu'au système de croyance ou à l'idéologie qui sous-tend ces régularités. »

En un mot, la culture qui nous lie est la matrice de cet assemblage en forme de poupées russes que décrit U. Bronfenbrenner. C'est elle qui donne la cohérence à l'ensemble.

- Soit.

- Vous voyez bien donc qu'il n'y a pas d'autre socialisation possible dans le système d'interrelation où se trouve immergé l'élève de langue étrangère qu'une socialisation en français.

- Je ne discute absolument pas l'immersion dans ce réseau de systèmes que vous décrivez.

- Que U. Bronfenbrenner décrit.

- Mais c'est précisément l'extraordinaire atout éducatif de l'apprentissage de langue étrangère que de permettre à l'apprenant de mettre en perspective ce réseau de systèmes. En quelque sorte de se décontextualiser.

- Je ne vous comprends pas.

16. Où notre auteur propose de refonder une cohérence...

Où notre auteur propose de refonder une cohérence à un interlocuteur qui ne voit que ruines autour de lui. La classe de langue serait un microsystème qu'il faudrait mettre en synergie avec d'autres systèmes.

- L'objet de l'apprentissage qui est visé est une pratique sociale qui n'est possible que dans un ailleurs et c'est cette pratique sociale, même imparfaite, même partielle, qui donne du sens à l'apprentissage. Il faut donc construire l'articulation entre ce réseau de systèmes dans lequel est inscrit le sujet en développement qu'est l'élève de langue étrangère et un autre réseau de systèmes où il a vocation à s'inscrire.

- Pure utopie.

- Pas du tout et j'entends vous montrer à travers un cas concret que le défi peut être relevé.

- On trouvera toujours un cas pour démentir la règle. Mais n'êtes-vous pas en train de fuir la question qui est restée en suspens, je veux dire la nature et le sens des activités dans le cadre de la classe de langue ? Vous nous avez accusés de caricaturer vos propos mais vous vous êtes empressé de partir vers des considérations sur l'articulation entre l'intérieur et l'extérieur.

- C'est précisément parce que j'ai toujours à l'esprit cette question de la classe de langue que je vous entraîne vers ce que vous avez appelé une utopie. Si la pratique de référence est la pratique sociale de l'espagnol dans un contexte extérieur à celui où est inscrit l'apprenant, les contenus et les modalités de l'apprentissage devront, au moins pour une part, échapper aux contingences des autres apprentissages scolaires, mais je vous

l'assure, nous reviendrons au concret de la classe de langue que, reconnaissez-le, nous avons déjà abordé.

- Certes mais dont le moins que l'on puisse dire, c'est que, pour l'instant, je le perçois comme un fatras pittoresque.

- Vous exagérez, nous avons déjà considérablement organisé la matière en l'abordant par les compétences et pris l'option de l'approche sociocognitive. En réalité, vous ne vous remettez pas de l'implosion de la machine à intégrer qu'était le cours magistral dialogué à partir d'un document. Reconnaissez au moins que notre réflexion sur le contexte vient croiser la réflexion que nous avons menée sur le langage.

- Comment cela ? La « secondarisation » de E. Bautier et J.-Y. Rochex ?

- Absolument. Dans le micro système que constitue la famille, ou le quartier l'individu s'est construit un rapport au langage, rapport au langage qui peut être renforcé, mis en péril, questionné dans le mésosystème qui réunit par leur interaction le quartier et la classe.

- Mais quel rapport établissez-vous entre ce que l'on a dit de l'incidence de l'apprentissage de langue étrangère sur la constitution du langage en outil symbolique de possession du monde et votre décontextualisation du sujet ?

- Comme l'appropriation d'un système linguistique étranger me permet d'accéder à la conscience de mon propre système linguistique, comme la réflexion métalangagière à partir des utilisations que fait du langage celui qui parle la langue étrangère que j'apprends me permet de mettre en perspective mon propre langage, de la même façon, mon immersion dans un réseau de contextes qui m'est étranger me conduit à la conscience des contextes où je me meus.

- L'immersion dont vous parlez n'étant pas j'imagine, le cours de langue étrangère.

- Evidemment non, pour les raisons que nous avons dites et que je résumerai de la sorte : les cours d'espagnol servent à socialiser les élèves dans le système scolaire français. Non, il faut décidément « décontextualiser » l'élève pour qu'il identifie la cible de l'apprentissage : être capable de vivre dans un autre système de pratique et de pensée.

- Ainsi vous décidez de « décontextualiser » l'élève !!!

- Bon, la formule est un peu brutale, disons qu'il revient à l'enseignant de langue d'offrir à l'élève la possibilité de se « décontextualiser ».

- Vous voulez parler des voyages ?

- Certainement pas.

- Vous me surprenez. Je ne vois pas de meilleure occasion.

- S'il s'agit de donner la possibilité à l'élève de vivre dans un autre système de pratique et de pensée, vous avouerez que le déplacement en terre étrangère d'un groupe constitué de cinquante adolescents francophones qui transportent avec eux les mêmes enjeux sociaux, identitaires, les mêmes systèmes de rôles que ceux qui faisaient le quotidien dans la structure scolaire d'où ils sont issus risque fort de s'avérer peu fructueux ou peut-être même sera-t-il contreproductif.

- Là, vous exagérez. Les élèves en tireront toujours quelque chose.

- Je n'évoque pas ici les apprentissages sociaux (internes à la société française) qu'une telle entreprise peut générer et ils ne sont pas négligeables, j'en conviens. Mais si c'est ce qui est visé point n'est besoin d'aller si loin. En revanche, sur le plan des apprentissages des savoir-faire langagiers, et au-delà même, des savoir être dans un autre système, l'entreprise peut se retourner contre ses auteurs et venir renforcer l'ethnocentrisme des scolaires voyageurs.

- Mais alors de quoi s'agit-il ?

- D'agir socialement dans la langue de l'autre en interaction avec lui. Il n'est plus seulement question d'une réflexion métalinguistique, voire métalangagière mais d'action hors contexte d'origine avec la langue de l'autre.

- Je ne vois alors que les séjours individuels à l'étranger.

- C'est évidemment cette formule qui s'impose à l'esprit mais tentons d'en concevoir une qui ne soit pas ultra minoritaire, élitiste, qui tienne compte des contraintes inhérentes à l'institution scolaire et qui offre des perspectives d'adaptabilité.

- Vous me voyez bien perplexe devant l'ambition du projet.

- Pour l'aborder, je vous demanderai de reconsidérer les trois notions de langue première, de langue seconde et de langue étrangère.

- Pour moi, langue première est un synonyme de langue maternelle.

- Je ne souhaite pas ouvrir ici un débat sur les trois notions mais de tenter de les cerner les unes par rapport aux autres. L'intérêt de la notion de « langue première » est qu'elle réfère à plusieurs critères, un critère d'ordre d'acquisition et un critère d'importance. La langue de la mère peut ne pas être la première dans l'ordre des acquisitions et l'usage de l'adjectif ordinal permet de souligner, outre sa primauté dans l'ordre d'acquisition, qu'avant même toute considération affective, la langue dont il est question est d'abord la langue de référence, celle qui procure à l'individu un instrument de lecture du monde.

- Si vous souhaitez établir des rapports entre les trois notions il paraît important de préciser que si chacun de nos élèves apprend l'espagnol tous n'ont pas le français comme langue première.

- La précision est effectivement d'importance.

- Par opposition, on situera donc la langue étrangère aux antipodes de la langue première que vous venez de définir ?

- Mais là encore la notion est délicate à manier car on peut considérer que si aucune langue n'est étrangère en soi, chaque individu en percevra différemment l'étrangeté, selon des critères liés à sa culture, à sa naissance, à l'espace etc.

- Le caractère scolaire de l'apprentissage de la langue concernée ne pourrait-il pas être un critère acceptable ?

- Retenons-le si vous voulez et disons que la « langue étrangère » est la langue apprise en dehors de son aire d'usage habituelle et pour nous, langue apprise en classe de langue.

- L'expression « langue seconde » est en français, plus précise ; elle désigne, selon J.-P. Cuq^{Note459}, une langue ayant une forte présence et / ou un statut spécifique dans l'environnement de celui qui l'apprend. Vous allez peut-être me dire maintenant pourquoi avant d'en venir au fait, vous avez souhaité ce retour sur ces

notions.

- Imaginez que vos élèves, lorsqu'ils sortent de vos cours, se retrouvent dans un environnement social où l'espagnol est la langue en usage, où la culture hispanique, la culture de référence, bref si la langue à apprendre - enseigner était leur langue seconde, s'ils devaient y avoir recours pour satisfaire à des besoins immédiats.

- Ce serait idéal.

- Pourquoi dites-vous que ce serait idéal ?

- Parce que leur motivation en classe en serait démultipliée.

- Et pourquoi ?

- Parce qu'il y aurait un énorme investissement affectif, les situations vécues, les interrogations suscitées, les échecs de communication créeraient des besoins...

- En un mot parce que la volonté d'intégration sociale dans ce nouveau contexte se ferait par l'action et que tant qu'il aurait l'impression que le succès de l'action ne serait pas garanti, l'apprenant s'efforcerait de se doter des outils nécessaires pour arriver à ses fins, fût-ce au prix d'apprentissages fastidieux de savoir-faire linguistiques et langagiers et de recherches – analyses exigeantes de clefs culturelles. Et puis, porté par cette volonté d'intégration sociale, il s'approprierait, quelquefois à son insu, des notions complexes de culture et des savoir-faire langagiers insoupçonnés.

17. Où le premier interlocuteur, exaspéré, exige (et obtient) des preuves tangibles...

Où le premier interlocuteur, exaspéré, exige (et obtient) des preuves tangibles de ce qu'avance notre auteur : l'expérience doit déborder la classe. De langue étrangère, la langue apprise pourrait, au moins épisodiquement, devenir langue seconde.

- Puis-je vous rappeler que vous êtes en train de rêver et que telle n'est pas la situation de l'enseignement - apprentissage de langues étrangères ?

- Et si on créait cette situation ?

- Vous délirez.

- Ah bien sûr, la situation que nous nous sommes complus à imaginer est hors de portée mais en revanche il est en notre pouvoir de créer des situations analogues en faisant sauter le carcan de la langue étrangère dans lequel est enfermé le plus souvent l'apprentissage de l'espagnol pour en faire au moins épisodiquement une langue seconde.

- Vous rêvez.

- Il est possible de faire accéder l'apprenant à un contexte exolingue différent du micro système qu'est la classe de langue, où l'espagnol puisse avoir statut de langue seconde et où donc l'individu n'ait pas à y affronter des enjeux scolaires mais des défis personnels.

- Peut-être pourrions-nous examiner une expérience de ce type.

- Je vous invite à regarder ce document :

Échanges, ouverture et citoyenneté européenne 38

Echange Mirecourt-Valencia

10 ans d'un échange

Lycée

Tous les élèves qui apprennent l'espagnol au Lycée J.B. Vuillaume de Mirecourt, Vosges, France

Tous les élèves qui apprennent le français au Instituto de Bachillerato MISERICORDIA de Valencia, Espagne.

10 ans d'un échange à géométrie variable, au service de tous, fondé sur l'interaction entre la classe et la vie.

Grâce à l'échange, je peux :

- rencontrer quotidiennement, à la cantine, à l'internet, dans la cour, des élèves espagnols scolarisés pour l'instant dans mon lycée.
- accueillir chez moi, le week-end et pendant les vacances, mes camarades espagnols.
- travailler avec mes camarades espagnols pendant les heures d'étude.
- travailler en classe d'espagnol avec des supports papier, vidéo, audio, que l'on a élaborés pendant notre séjour en Espagne l'an dernier.
- utiliser les cours d'espagnol pour entrer en contact avec mes camarades valenciens via les TIC (l'internet, la vidéo etc.).
- prendre part à l'organisation des moments forts de l'échange: le séjour des 50 Espagnols, le séjour des 50 Français, les arrivées et les départs de ceux qui restent la toute l'année, les spectacles etc.
- séjourner une semaine à Valencia sans préoccupations financières.
- recevoir pendant une semaine, chez moi, mon correspondant espagnol.
- enter des liens qui se perpétueront au-delà de ma scolarité.
- vivre le cours comme une préparation à la communication avec mes amis espagnols, et à travers eux, avec tous les hispanophones.
- aller passer mon année de Première à Valencia, hébergé dans une famille et scolarisé à Misericordia.

Andalucía, 16.440, el País de Valencia, options L.V.I., septembre 2000, Dos del 238 de l'Instituto d'Español, de Lycée J.B. Vuillaume.

espagnol

Rectorat de l'académie de Nancy-Metz, Eurolangues, Nancy-Metz Magazine, n° 5, avril 2001, numéro spécial, p. 38.

- De quoi s'agit-il ?

- Il s'agit de la reproduction du texte qui figure sur le livret d'accueil des lycéens de seconde de ce lycée d'une petite ville de zone rurale de l'Est de la France auquel j'ai déjà fait allusion.

- Je me doutais bien que vous y reviendriez.

- La version actualisée pour l'année scolaire 2004 – 2005 est la suivante :

17. Où le premier interlocuteur, exaspéré, exige (et obtient) des preuves tangibles...

239

« Grâce à l'échange je peux :

- **rencontrer** quotidiennement, à la cantine, à l'internat, dans la cour, des élèves espagnols scolarisés pour l'année dans mon lycée. En 2004 – 2005 : XXXXXXXXXX.
- **accueillir**XXXXXXXX chez moi, le week-end, le mercredi et pendant les vacances.
- **tutorer** mes camarades espagnols pendant les heures d'étude.
- **travailler** en classe d'espagnol avec des supports papier, vidéo, audio, que l'on a élaborés pendant notre séjour en Espagne l'an dernier.
- **utiliser** les cours d'espagnol pour entrer en contact avec mes camarades valenciens via les TICE (chat spécial, vidéo etc.).
- **prendre part** à l'organisation des moments forts de l'échange: le séjour des 50 Espagnols, le séjour des 50 Français, les arrivées et les départs de ceux qui restent là toute l'année, les spectacles etc.
- **séjourner** une semaine à Valence sans préoccupations financières (séjour 2003 : 120 E grâce à l'aide de la Région). Séjour en Espagne 2004 – 2005 : octobre 2004.
- **recevoir** pendant une semaine, chez moi, mon correspondant espagnol.
- **créer** des liens qui se perpétueront au-delà de ma scolarité.
- **vivre** le cours comme une préparation à la communication avec mes amis espagnols, et à travers eux, avec tous les hispanophones.
- **aller** passer mon année de Première à Valence, hébergé dans une famille et scolarisé à Misericordia comme le font en 2004-2005, XXXXXXXXXXXXXXX. »Note460.

- Il y est question d'un échange, mais on ne sait que peu de choses du partenaire espagnol.

- C'est un lycée public, Instituto de Enseñanza Secundaria [Lycée d'enseignement secondaire] d'une zone de résidence à très forte densité démographique de l'agglomération de Valencia en Espagne. Quartier essentiellement d'employés du tertiaire et d'ouvriers industriels soumis aux aléas du marché du travail, assez durement touché depuis quelques années par la précarisation.

- Le contraste entre les deux établissements partenaires et leurs environnements respectifs doit être saisissant.

- Pensez donc : la troisième ville d'Espagne au dynamisme économique, social et culturel échevelé face à une petite cité alanguie de 7000 habitants menacée par la désertification industrielle qui peine à conserver un artisanat d'art qui a fait sa réputation et qui tente de conserver un secteur de services important qui lui procure une part essentielle de ses emplois salariés.

- Si on ajoute à cela les données climatiques et plus généralement géographiques, on peut dire que pour les adolescents qui vont de l'une à l'autre, le dépaysement est assuré.

- Cet ailleurs a effectivement quelque chose d'exotique pour les Espagnols comme pour les Français mais les vrais écarts ne sont pas là.

- Où sont-ils alors ?

- Ce sont ceux qui affectent les individus dans leur rapport intime au monde et qui résultent d'une organisation sociale construite sur un macrosystème culturel propre.

- Auriez-vous quelque exemple qui me permette d'entrevoir ce que cachent les formules abstraites dont vous usez.

- Ils sont légion et vont de l'organisation de la journée de travail aux rapports hiérarchiques dans l'institution scolaire, des habitudes alimentaires aux comportements normés dans les assemblées publiques, du découpage des disciplines scolaires aux relations intergénérationnelles etc. Je vous donne un exemple précis qui confine à

la caricature.

- S'il vous plaît.

- L'établissement français, qui est implanté comme nous l'avons dit en milieu rural, est au centre d'une vaste zone de recrutement qui s'étend si loin qu'il est doté d'un internat pour accueillir les élèves qui ne peuvent se déplacer quotidiennement de leur domicile au lycée. Les règles collectives qui y sont en vigueur ne sont ni moins ni plus rigoureuses qu'ailleurs mais elles produisent sur l'esprit d'un étranger au système un effet de loupe saisissant.

- Vous voulez dire qu'elles grossissent des traits caractéristiques de la culture pratique de la société française.

- C'est cela. Le cas des horaires des repas est souvent cité. Un adolescent espagnol sait quand il vient en France qu'il devra avancer l'heure de ses repas mais qu'elle n'est pas sa surprise lorsqu'il se rend compte que la cantine du lycée ouvre à 11H30, à peine l'heure à laquelle il consacre chez lui au rite de l'« almuerzo » [le casse-croûte de la mi-matinée] et que le repas du soir doit être expédié avant 19 H 30. Et je ne dis rien de l'heure du coucher en institution qui tourne au cauchemar.

- Mais vous parlez là de l'apprentissage de la culture pratique française par un Espagnol et non de l'apprentissage de la culture pratique espagnole par un Français.

- L'élève français vivra dans sa chair des expériences analogues quand il sera en Espagne mais je voudrais préciser que vous n'avez pas raison lorsque vous dites qu'il ne s'agit que de l'apprentissage par un Espagnol de la culture pratique française. Car, pour peu qu'on en organise l'exploitation, l'expérience vécue par l'Espagnol et qu'il sera amené à commenter avec les élèves français étudiant l'espagnol, jouant en quelque sorte les Usbek et Rica des *Lettres Persanes*, pourra servir les objectifs d'enseignement – apprentissage du professeur et des élèves français. Ce récit d'expérience est aussi une étape d'apprentissage de l'altérité pour les élèves français par la mise à distance de leur propre culture pratique sur son terrain même mais nous y reviendrons. Vous comprendrez que si j'ai brûlé les étapes au moment où vous me demandiez de présenter les établissements partenaires c'était pour faire apparaître que du point de vue didactique et pédagogique la dissemblance – et la ressemblance – des milieux mis en contact sera exploitée à travers les comportements socioculturels qu'ils engendrent.

- Combien de temps durent les séjours des uns chez les autres ?

- Une huitaine de jours.

- On a peine à imaginer que les échanges puissent avoir cette teneur dans un temps aussi court et de toute façon, ils ne peuvent concerner l'ensemble des élèves étudiant l'espagnol.

- C'est précisément ce qui en fait l'originalité, l'effectif des élèves hispanistes oscille entre 280 et 320 depuis une dizaine d'années...

- Et vous n'allez pas me dire qu'ils sont tous impliqués dans l'échange.

- A des degrés divers si.

- Mais enfin on ne déplace pas 300 élèves en Espagne.

- Il ne s'agit pas de cela. Pour ce qui concerne les déplacements et les séjours des Français en Espagne et des Espagnols en France, il y a effectivement des contraintes d'effectif et les groupes sont en général de 50 élèves. On estime, à ce jour, en 2005, à plus d'un millier le nombre d'élèves Français et Espagnols qui ont séjourné –

pour certains plusieurs fois – dans le pays partenaire depuis les premiers contacts entre les deux établissements en 1989.

- Ces chiffres ne sont pas négligeables mais on est loin d'avoir offert, comme vous le prétendiez, cette possibilité à tous le monde.

- Tous les élèves ne séjournent pas en Espagne mais tous peuvent participer à l'échange.

- C'est une supercherie.

- Pas du tout. L'échange qu'organise cet établissement ne se réduit pas aux deux séjours. Ils ne sont que les deux temps forts d'un partenariat qui dure l'année scolaire entière, voire au-delà puisque des liens interpersonnels se tissent qui débordent le champ du scolaire.

- J'ai hâte de voir en quoi consiste cet échange dans le quotidien et quel rapport il entretient avec l'apprentissage mais je n'ai toujours pas compris comment et sur quels critères, de plus de 250 élèves on en isole 50 qui séjournent en Espagne.

- Il y a, bien évidemment, plus de candidats au séjour dans les familles des correspondants qu'il n'y a de places et nombre d'élèves, surtout des Français, ont dû renoncer à leur projet.

- J'imagine que cela concerne surtout les Français parce que l'enseignement de notre langue est très minoritaire en Espagne ?

- En effet, vous connaissez l'asymétrie des politiques nationales en matière d'enseignement des langues étrangères. Si la seconde langue vivante commence à se généraliser en Espagne, c'est un phénomène nouveau et de plus, la Région Autonome de Valence ayant deux langues officielles, le castillan et le valencien, et le choix de la première langue vivante se portant quasi systématiquement sur l'anglais, l'enseignement du français s'en trouvait fort limité. Des réformes récentes, et localement, l'existence même de l'échange, ont contribué à améliorer la situation.

- Vous ne m'avez pas dit les critères que les enseignants utilisent pour exclure de l'échange les élèves en surnombre.

- Je vous répète qu'ils ne sont en aucun cas exclus de l'échange et cela, bien qu'ils ne participent pas au séjour en Espagne. Deuxièmement, les enseignants s'efforcent de confier aux élèves eux-mêmes la responsabilité du fonctionnement de l'échange. C'est la raison pour laquelle les critères ne sont pas définis d'avance mais négociés avec les élèves. Certaines années ont été pris en compte des critères comme l'assiduité aux séances de préparation, la possibilité d'accueillir ou non à leur tour dans leur famille la personne qui les recevait en Espagne etc.

- Le critère des résultats scolaires ou du comportement n'a jamais été retenu ?

- Les enseignants en ont toujours fait un préalable à la négociation, estimant que si cet échange vise à améliorer l'apprentissage de l'espagnol et l'intégration sociale, on ne saurait en exclure par principe ceux qui en ont le plus besoin.

- Autre chose m'intrigue. Vous venez de dire qu'il y avait souvent plus de candidats que de places mais vous avez affirmé également que certains y allaient plusieurs fois. D'ailleurs si tel n'était pas le cas votre estimation selon laquelle un millier d'élèves auraient séjourné dans la communauté partenaire serait incompréhensible puisque vous avancez un chiffre de 100 élèves annuels, 50 Espagnols, 50 Français.

- Vous avez parfaitement raison. En effet de nombreux élèves demandent à séjourner plusieurs fois en Espagne et ils sont même prioritaires d'un commun accord avec l'ensemble du groupe.
- Je ne comprends plus. Comment des élèves candidats acceptent-ils de laisser leur place à des élèves qui ont déjà séjourné en Espagne ?
- Il y a à cela une raison extérieure à l'établissement qui s'est imposée il y a quelques années quand les partenaires espagnols, ne trouvant pas de familles d'accueil en nombre suffisant, ont mis leurs partenaires français en demeure d'accepter le choix des familles qui exigeaient, pour compter parmi les familles d'accueil, de retrouver le correspondant de leur enfant qu'ils avaient accueilli l'année précédente. Mais en réalité cette exigence s'est révélée extrêmement bénéfique.
- Sauf pour les candidats malheureux.
- D'abord je vous rappelle que les séjours ne sont pas tout et que donc le candidat malheureux comme vous dites a bien d'autres occasions de profiter de l'échange. D'autre part lors du choix des critères, il a toujours été convenu qu'un élève candidat qui n'a pas été retenu est prioritaire l'année suivante.
- Vous disiez que cette exigence s'est révélée bénéfique ?
- Oui au point même que ces dernières années l'élève candidat qui peut arguer du fait qu'il dispose déjà d'une famille d'accueil devient ipso facto prioritaire.
- Je n'ai toujours pas compris ce qui motive ces décisions à mes yeux contraires à la logique et à la plus élémentaire justice.
- J'y arrive. Vous aurez noté que nous ne sommes plus en train de parler d'exclusion mais de liste des élèves prioritaires.
- Je l'ai noté en effet.
- Or l'essentiel du débat qui anime le groupe de tous les élèves hispanistes intéressés par l'échange porte sur le sens même de l'entreprise. Est-ce qu'elle mérite d'être menée pour offrir au maximum d'élèves la possibilité de séjourner en Espagne...
- Je vois poindre une alternative à cette première assertion et pourtant cela me paraît clair que c'est la seule qui vaille et qu'il n'est pas utile d'aller plus avant.
- Vous avez tort. Elèves et professeurs ont construit là une structure humaine qui permet à tout élève d'espagnol d'entrer en contact avec cet ailleurs dont nous parlions, qu'il séjourne ou non en Espagne, il convient donc de retenir comme critères premiers : son bon fonctionnement et sa pérennisation.
- Je ne vois pas en quoi le renouvellement des élèves met en cause son fonctionnement et sa pérennisation.
- Pour la simple raison qu'alors seuls les professeurs, et encore faut-il qu'ils ne soient pas eux-mêmes nouveaux dans l'établissement, assurent la permanence et le contrôle des activités et des comportements et assument la responsabilité du suivi. Chaque année scolaire devrait commencer par un lent travail de conscientisation dans un rapport enseignant – enseignés. Or ce travail de transmission est assuré par un sous-groupe qui équivaut environ à un tiers de l'effectif et qui devient pour une année scolaire le noyau dur de la structure. Il en est qui jouent ce rôle deux années consécutives. Souvenez-vous également que le rythme de renouvellement des générations est très rapide en lycée. La plupart des élèves n'y passent que trois ans.

- Vous parlez de noyau dur, de fonctionnement, de comportement, mais je ne perçois pas à quoi ce noyau dur s'emploie.

- L'image du noyau dur me paraît bien adaptée car l'organisation et la mise en œuvre sur l'ensemble de l'année scolaire des activités liées à l'échange sont pensées comme une série de cercles concentriques : autour de ce noyau dur gravitent ceux qui par exemple sont très investis dans l'entreprise mais sont néophytes, puis, au-delà, ceux qui sont moins disponibles mais cependant très motivés et on va ainsi jusqu'à ceux qui n'ont ni le goût, ni la disponibilité pour y prendre part mais qui malgré tout en reçoivent les retombées. Précisons que cette configuration a pour vocation d'attirer le maximum d'individus vers son centre et que tous les élèves hispanistes de l'établissement sont concernés.

- Comment peuvent-ils être tous concernés si certains d'entre eux ne participent nullement aux activités de l'échange ?

- Parce que la structure humaine mise en place et les activités qu'elle déploie concernent aussi le travail de la classe mais nous y reviendrons.

- Par ailleurs pour que se constitue ce noyau dur et autour de lui les cercles dont vous parlez, il faut disposer d'un espace et surtout d'un temps commun. Or vous avez dit que tous les élèves hispanistes étaient invités à prendre part à l'échange, au moins dans le cadre des activités de préparation.

- C'est exact.

- Je vois là une impossibilité administrative insurmontable, les élèves étant issus de classes et de sections différentes, comment ménager des espaces temps communs ?

- Le projet d'établissement stipule que, pour rendre possibles et efficaces les activités socioéducatives, une plage d'une heure commune à tous les usagers de l'établissement est inscrite à l'emploi du temps de l'année.

- Vous avez beaucoup insisté sur le fait que vous apportiez un cas qui permettait de passer de la langue étrangère à la langue seconde. J'avoue que je ne vois rien venir qui aille dans ce sens. J'imagine que les activités qui se déploient dans le cadre de cette heure banalisée sont des activités préparatoires aux séjours.

- Effectivement, dès la première réunion de l'année, des équipes se forment à partir des objectifs définis avec les professeurs et en liaison avec l'établissement partenaire. Les responsables des équipes sont les personnes qui appartiennent à ce que l'on a appelé le noyau dur. Une fois constituées, les équipes se trouvent un mode de fonctionnement propre et le rendez-vous hebdomadaire permet de faire le point sur l'état d'avancement des travaux, sur les difficultés rencontrées, sur les besoins en fournitures etc. Je vous propose un exemple d'atelier qui est réédité chaque année.

Objectif : création d'une cassette audio et CD des chansons qui seront diffusées et chantées pendant les séjours de cette année avec livret d'accompagnement.

Les chansons seront en proportions équivalentes françaises et espagnoles, ce qui n'exclut pas qu'il puisse y avoir 2 ou 3 chansons dans une autre langue. L'une des chansons en français sera proposée comme « hymne » de l'échange de cette année. Les critères de choix (à discuter) pourront être : la qualité musicale, la puissance évocatrice du texte, la faisabilité de l'interprétation collective, les difficultés phonétiques qu'elle peut présenter à des interprètes hispanophones etc.

Utilisez les compétences autour de vous, sollicitez vos amis espagnols, proposez vos chansons espagnoles à votre professeur pour l'exploitation en classe.

- Chacun a vécu dans son enfance et son adolescence ces sorties collectives où on chante les chansons en vogue dans sa génération et où la spontanéité me semble un ressort essentiel. Pourquoi vouloir organiser cet aspect somme toute trivial et de toute façon spontané chez les jeunes ?

- La chanson, et d'une façon plus générale la musique, est un mode d'expression essentiel chez les adolescents, d'abord, comme vous le soulignez, parce qu'elle participe d'une revendication identitaire générationnelle avec ses variantes, ses minorités, ses avant-gardes mais la langue y joue un rôle essentiel.
- Beaucoup des chansons de la génération de nos élèves ne sont ni en espagnol ni en français mais en anglais.
- Voilà qui peut ajouter un élément de cohésion au groupe. C'est la raison pour laquelle la cassette comporte le plus souvent quelques chansons dans d'autres langues que l'espagnol ou le français.
- Mais cet échange est un échange franco-espagnol.
- C'est un échange de jeunes scolarisés en France et de jeunes scolarisés en Espagne qui ont une histoire personnelle et qui sont là pour acquérir des savoir et des savoir-faire langagiers, donc sociaux qui les ouvrent à l'altérité. Or cette découverte de l'autre n'a pas à se limiter à ce qui distingue, elle est aussi prise de conscience de ce qui réunit. Mais je disais que dans le répertoire de chansons de nos élèves la langue jouait un rôle essentiel.
- Toutes les chansons ne sont pas d'égale valeur, notamment du point de vue de la langue.
- Votre obsession de la norme formelle !
- Mais si vous acceptez de prendre en charge, dans une certaine mesure, dans le cadre scolaire, cet aspect, il est important que la langue qu'ils vont chanter soit conforme aux normes linguistiques.
- Je ne me laisserai pas entraîné à nouveau vers un débat théorique sur la constitution par l'individu de son propre langage, sur la notion d'interlangue, sur la recherche des régularités dans la langue qu'on apprend.
- Vous n'allez pas prétendre que tout cela est en jeu dans le fait, pour un francophone, de chanter une chanson à la mode en Espagne.
- Mais je le revendique. Lorsqu'un individu tente de s'astreindre à prononcer des phonèmes qui lui sont étrangers au rythme normal de la chanson de l'autre, quand il parvient à lui donner du sens, son sens à lui, quand de surcroît il le fait avec les allophones, il prend pied dans l'ailleurs, il est en langue seconde. Vous comprenez dès lors le soin qui est apporté à cet aspect de l'échange ?
- Encore une fois, cela se produirait sans qu'un groupe soit chargé de canaliser cela.
- Il se produirait certainement pour quelques individus, le défi à relever c'est que cela se produise chez tous, et si possible même ceux qui n'iront pas en Espagne. Le travail du groupe optimise les conditions : le fait que ce travail soit celui de pairs (les auteurs sont cités) conduit le groupe à le prendre en considération. Le produit papier a été soigné, il accompagnera chacun tout au long du séjour, on pourra tout à loisir y revenir seul ou en groupes. De plus, le document porte le nom de son propriétaire, ce qui contribue à le responsabiliser. Quant à la cassette, elle sera copiable pour tous ceux qui souhaiteront en avoir un exemplaire personnel.
- L'un des critères proposés pour le choix de la chanson dite « hymne », est celui des difficultés phonétiques qu'elle présente. Pourquoi faudrait-il proposer aux élèves espagnols des chansons sans difficultés phonétiques ? Il me semble qu'au contraire l'occasion est bonne de proposer des choses un peu difficiles.
- S'il est suggéré de prendre en compte ce critère, ce n'est certainement pas pour évincer les textes dont l'oralisation présenterait des difficultés pour un hispanophone. Bien au contraire. Mais l'essentiel n'est pas là.
- Où se cache-t-il donc ? Quelque processus cognitif m'aurait-il échappé ?

- Vous ne croyez pas si bien dire. Je prends l'exemple qui a été retenu il y a quelques années d'une chanson qui, à la faveur d'un retour en force des « tubes des sixties » s'était de nouveau imposée dans l'actualité du disque. Le refrain dit :

« Dans la vie, il y a qu'des cactus
Moi je me pique de le savoir
Aïe aïe aïe, ouille, aïe aïe aïe »Note461.

- Vaste programme !

- Gardez votre ironie. La légèreté du propos de celle-ci aura été compensée par la profondeur d'une autre. Outre qu'elle était de nature, par son rythme, son orchestration, à créer un effet collectif, elle a été retenue par les élèves quand, invités par leurs professeurs à examiner les phonèmes des refrains, ils se sont rendu compte que le premier vers de ce refrain qui vous fait sourire ne comportait rien moins que quatre phonèmes inexistantes en espagnol. Plus précisément, il renferme deux phonèmes spécifiques du français : la voyelle antérieure fermée:/y/ de « cactus » et la nasale /ã/ de « dans » puis deux phonèmes voisins de deux phonèmes espagnols mais leur proximité en complique la discrimination en réception comme en production ; il s'agit d'une part, de la labiodentale /v/ de « vie » dont la correspondante espagnole est la bilabiale /b/ que l'on trouve dans « vida » et d'autre part de la sifflante alvéolaire dentale /s/ de « cactus » et la chuintante plus palatale de l'espagnol « su ».

- Processus cognitif ?

- J'y arrive. Pour arriver à la sélection de cette chanson, les apprenants ont dû l'examiner, l'oraliser en y appliquant le système phonétique de l'espagnol. Ils ont pu aboutir à une phrase qui disait : « danne la bi ya qué dé cactouch ». Ce faisant, ils ne se contentent pas de tendre des pièges à leurs camarades, ils sont en train de s'approprier le système phonétique de l'autre dans un exercice de distanciation d'avec leur propre système.

- Il ne me semble pas que ces aspects soient décisifs au point d'y consacrer tant d'énergie.

- D'abord, les élèves se livrent volontiers à ce genre d'exercices et ensuite, ne négligez pas la dimension psycho-affective de cet aspect de la communication que j'ai évoqué précédemment. En prononçant la langue étrangère, je me construis un nouveau profil sonore, j'engage une part de mon identité...

- J'aimerais que vous apportiez encore une précision à propos de cet « atelier chansons ». La fiche distribuée aux élèves précise : « proposez vos chansons en espagnol à votre professeur pour une exploitation en classe. » Nous avons déjà évoqué la médiocre qualité de la chanson française que vous avez citée, j'imagine que les chansons en espagnol peuvent être du même acabit, mais je n'y reviens pas. En revanche si elles sont de qualité, c'est une bonne idée en effet de prendre en considération le choix des élèves et d'utiliser la chanson qu'ils proposent comme support de cours.

- Attention, proposer une chanson pour une exploitation en classe ne signifie nullement organiser une analyse - commentaire en espagnol de la dite chanson.

- Je m'en doutais, mais quelle autre utilisation peut-on en faire en classe ?

- Seul le professeur concerné dans la classe concernée peut répondre à une telle question.

- Vous prenez la tangente.

- Non, il est le seul à savoir si ses élèves ont besoin par exemple d'un entraînement plus ciblé de production pour réaliser tel ou tel phonème présent dans la chanson. Il est le seul à avoir les moyens de diagnostiquer si

les connaissances lexicales de ses élèves ont besoin d'être étoffées dans le domaine évoqué par la chanson. Il est le seul à savoir si la chanson peut être utilisée pour un exercice de compréhension orale. Il a peut-être aussi les ressources musicales et vocales nécessaires pour aider ses élèves à en faire une bonne interprétation et décider de consacrer une demi-heure à les aider à la chanter. L'important c'est que le cours se mette au service du succès de cette partie de l'échange et que ceux qui ne sont pas directement concernés soient happés par un apprentissage qui ne se réduise pas à un pur exercice scolaire, qu'il donne accès, même confusément, à un ailleurs.

18. Où nos compères en viennent à examiner un apprentissage...

Où nos compères en viennent à examiner un apprentissage qui met la classe de langue au service d'une action sociale imminente.

- Tous les ateliers trouvent-ils une articulation avec la classe ?

- Non, bien sûr, ceux qui sont consacrés à l'organisation matérielle des séjours par exemple en sont totalement indépendant mais tous ceux qui exigent une réflexion sur la langue et son usage, et ils sont nombreux, ont vocation à trouver un prolongement en classe.

- Quels types d'ateliers sont plus orientés vers l'usage de la langue ?

- L'atelier chanson dont on vient de parler, entre dans cette catégorie.

- Oui mais c'est un usage très particulier de la langue.

- Tous les usages de la langue sont particuliers ! Mais je veux bien évoquer par exemple un type d'ateliers qui n'est pas confié à un groupe mais animé par des professeurs avec l'aide, éventuellement de locuteurs natifs.

- Autrement dit, il s'agit d'un cours qui s'appelle atelier ?

- Vous avez raison, j'ai vu des ateliers où tous, professeurs et élèves étaient là sans aucune obligation et s'employaient à apprendre – enseigner des usages fort délicats de la langue.

- Qu'est-ce qui justifiait alors qu'on le fit hors temps scolaire ? De quoi s'agissait-il ?

- Puisqu'il s'agit d'un échange de familles à familles, que les élèves sont reçus dans la famille de leur correspondant, il est de règle qu'une dizaine de jours avant le séjour, chacun téléphone, de chez lui, à la famille qui va le recevoir pour se présenter, la remercier et avoir une première conversation avec le correspondant pour régler avec lui quelques détails du séjour.

- Certains élèves doivent être terrorisés à l'idée de devoir téléphoner à l'étranger.

- Bien sûr, cette exigence crée une certaine anxiété chez ceux qui ont à le faire pour la première fois mais l'inquiétude s'apaise quand les professeurs leur disent qu'ils mettent à leur disposition un atelier pour qu'ils apprennent à le faire.

- En quoi cela consiste-t-il ?

- Ce savoir-faire social est tellement complexe et convoque tellement de savoirs et savoir-faire linguistiques et culturels, qu'il convient de faire un premier test évaluatif diagnostique qui permette à chacun d'identifier clairement ce sur quoi il a à faire porter ses efforts : sait-il quelles sont les formules consacrées pour solliciter la parole de l'autre et pour introduire son propos ? Sait-il les employer ? Sait-il se présenter ? Sait-il remercier ? Connait-il les quelques lois morphosyntaxiques qui vont lui permettre de moduler son propos selon

qu'il sera en contact avec son correspondant ou d'autres membres de sa famille, sait-il les mobiliser rapidement ? Dispose-t-il du lexique nécessaire pour mener à bien cette première conversation ? Sait-il demander à son interlocuteur de parler plus lentement, de répéter, sait-il lui dire qu'il n'a pas compris ? Sait-il prendre congé ? Etc.

- Si je vous demande comment on construit un test qui permette de faire ce diagnostic, vous allez de nouveau me répondre que c'est au professeur d'en décider en fonction de la situation.

- Evidemment. Cela dit, afin d'aider l'élève à se projeter dans la situation, on pourrait par exemple lui demander avec un pair d'écrire la conversation qu'ils imaginent selon la technique de « l'écrit pour soi ». Ils n'écriraient que leur part à eux, le professeur passant de groupe en groupe, assurerait la partie de l'interlocuteur. Au terme de cette première phase chacun peut repartir en sachant ce qu'il doit savoir et savoir faire pour la séance suivante. Au professeur de lui proposer des tâches pour lui permettre de s'appropriier ces savoirs.

- Mais n'êtes-vous pas en train de proposer un schéma de cours en lieu et place de l'atelier de préparation à l'échange ?

- Exact. Et c'est bien entendu à ce moment là que s'impose l'articulation avec le cours.

- Mais comme vous le suggérez, tous les élèves d'une classe ne partent pas en Espagne, donc tous ne vont pas devoir téléphoner.

- C'est la raison pour laquelle les professeurs apprécieront si l'on peut élargir ce travail à l'ensemble de la classe ou non, l'objectif étant d'y parvenir évidemment.

- Pourquoi ne pas décider unilatéralement que l'on apprend à faire cela tous, sachant que certains pourront l'utiliser très vite et d'autres non ?

- Parce que faire reposer l'apprentissage sur un véritable besoin d'action sociale en transforme la finalité.

- Mais puisque tous n'ont pas ce besoin immédiat ?

- Aux professeurs de faire en sorte qu'ils s'identifient à ceux qui ont ce besoin.

- Comment ?

- En associant par exemple des élèves qui doivent téléphoner à d'autres mais en faisant produire ces derniers.

- J'ai besoin que vous me décriviez une situation concrète.

- La scène se passe en décembre 2003 lors d'un cours de demi - groupe de seconde, des treize élèves présents, cinq partent en Espagne dans dix jours. Une évaluation diagnostique a été faite, chaque élève a dû travailler un ou plusieurs des points cités plus haut. Cette fois, la séance a lieu autour d'un véritable téléphone posé au milieu de la salle, les élèves sont disposés autour. L'une des élèves qui ne partent pas est désignée pour appeler la famille d'un correspondant fictif. Le professeur se trouve dans une autre salle reliée par téléphone à la première. Le récepteur des élèves est doté d'un haut parleur, un magnétophone est posé à proximité. Je vous livre le dialogue qui dure 2' 30''

P	Sí dígame. (<i>oui allo</i>)	1
E	Perdone la molestia Sss (<i>excusez-moi</i>)	2
P	Sí (<i>oui</i>)	3

E	Soy la correspondiente de Ana y quisiera (<i>je suis la correspondante de Ana et je voudrais</i>)	4
P	Ah eres la correspondiente de mi hija (<i>ah tu es la correspondante de ma fille</i>)	5
E	Sí (<i>Oui</i>)	6
P	Muy bien (<i>Très bien</i>)	7
E	(rires) y quisiera llamarle por favor (<i>Et je voudrais [l'appeler] s'il vous plait</i>)	8
P	Bueno, qué, quieres llamarla, es que, es queee no entiendo, quieres que se ponga ella o qué (<i>Attends, quoi, tu veux l'appeler, je comprends pas, tu veux qu'elle vienne au téléphone elle ou quoi?</i>)	9
E	Soy la correspondiente de Ana yyy podría llamarle por favor (les autres chuchotent) llamarla por favor (<i>Je suis la correspondante de Ana, et est-ce que vous pourriez [lui] appeler s'il vous plaît l'appeler s'il vous plaît</i>)	10
P	Sí, quieres que se ponga (<i>Ah oui, tu veux qu'elle vienne au téléphone</i>)	11
E	Ø (chuchotements)	12
P	Quieres que hable ella (<i>Tu veux qu'elle parle elle.</i>)	13
E	Sí (<i>Oui</i>)	14
P	Ah bueno, pue, ahora la llamo eh ahora la llamo vale (<i>Ah bon, je l'appelle tout de suite hein je l'appelle tout de suite</i>)	15
E	(chuchotements) Sí (<i>Oui</i>)	16
P	Bueno pues, mira, parece que ya se ha ido de casa sabes Me dice mi mujer que se ha ido. (<i>Bon ben écoute, on dirait qu'elle est partie, tu sais ma femme me dit qu'elle est partie.</i>)	17
E	Sí, y heu, a qué hora podría llamarla (<i>Oui, et à quelle heure je pourrais l'appeler?</i>)	18
P	Bueno, puedes llamar por, no sé a eso de las once no (<i>Hé ben, tu peux l'appeler, je sais pas, vers onze heures du soir.</i>)	19
E	Menos rápido por favor (<i>Moins vite s'il vous plaît.</i>)	20
P	Puedes llamar si quieres a eso de las once (<i>Tu peux l'appeler si tu veux vers onze heures.</i>)	21
E	Sí (<i>Oui</i>)	22
P	A las once de la noche no (<i>A onze heures du soir hein</i>)	23
E	Sí (chuchotements, rires) pero a las once de la noche soy muy cansada (<i>Oui mais à onze heures du soir je suis [erreur sur le choix du verbe] très fatiguée.</i>)	24
P	Uy qué francesa eres tú (<i>Quelle sorte de française tu es toi</i>)	25
E	Ben (rires) soy una francesa (<i>Hé ben je suis une française</i>)	26
P	Bueno los franceses soléis estar cansados a las diez de la noche no (<i>Bon vous les français, vous avez l'habitude d'être fatigués à dix heures du soir hein</i>)	27
E	Los franceses euh dor dormiiien duer (<i>Les français dor</i>)	28
P	Duermen los franceses (<i>les français dorment</i>)	29
E	A las once (<i>à onze heures</i>)	30
P	Sí, sí, duermen día y noche, ya se sabe (<i>Oui, oui, ils dorment jour et nuit, on sait bien</i>)	31
E	(rires)	32
P	Entonces no puedes llamar a las once verdad (<i>Donc tu ne peux pas appeler à onze heures hein</i>)	33
E	Sí y una otra vez a qué hora (<i>Oui et une autre fois [maladroit] à quelle heure</i>)	34
P	Qué otra vez (<i>Quelle autre fois</i>)	35
E	(chuchotements) uno otro día para llamarla (<i>Un[maladresse] autre jour pour l'appeler</i>)	36
P		37

Ah bueno, pues otro día entonces mañana si quieres yo creo que mañana se queda en casa (*Ah d'accord, un autre jour, bon alors demain si tu veux je crois que demain elle reste à la maison*)

E	Y a qué hora (<i>Et à quelle heure</i>)	38
P	Puees no sé, a eso de las tres de la tarde me parece bien (<i>Ben je ne sais pas, vers trois heures de l'après midi, c'est bien</i>)	39
E	Sí claro (<i>Oui bien sûr</i>)	40
P	Bueno te parece (<i>Bon d'accord</i>)	41
E	Bien (<i>Bien</i>)	42
P	Bueno, pues vale (<i>Alors ça marche</i>)	43
E	Y heu muchas gracias por acog germe (<i>Et merci de m'accueillir</i>)	44
P	Ah bueno, pues, no pasa nada, mujer, es un placer. (<i>Ah d'accord mais c'est rien au contraire, c'est un plaisir</i>)	45
E	(rires) qué quién qué (<i>quoi qui quoi</i>)	46
P	Que es un placer recibirte eres encantadora (<i>Je te dis que c'est un plaisir de te recevoir, tu es charmante</i>)	47
E	Sí yo también (<i>Oui, moi aussi</i>)	48
P	Ah bueno sí sí yo también (<i>Ah bon, moi aussi</i>)	49
E	(rires)	50
P	Bueno adiós (<i>Allez, au revoir</i>)	51
E	Adiós (<i>Au revoir</i>)	52
P	Hasta luego (<i>A bientôt</i>)	53
E	Sí (<i>Oui</i>)	54
P	Bueno encantado eh Adiós (<i>Ça a été un plaisir, au revoir</i>)	55
E	Adiós (<i>Au revoir</i>)	56

- Eh bien dites-moi, cette élève n'est pas encore armée pour se débrouiller seule au téléphone.

- Si elle l'était, il ne servirait pas à grand-chose qu'elle vienne en classe.

- Mais enfin avouez qu'elle manque sérieusement de connaissances et que le test est négatif.

- Ce script ne nous permet pas de dire si elle manque de connaissances, il nous permet de pointer les micro compétences qu'elle doit travailler pour être performante dans cette pratique de la vie sociale. Il lui faudra acquérir des connaissances supplémentaires, vraisemblablement, mais plus sûrement apprendre à les mettre rapidement en synergie. Et puis, tout de même, je vous trouve sévère car, après tout, l'interaction est allée à son terme.

- Ah évidemment si c'est votre critère, c'est même un extraordinaire succès !!!

- Ne soyez pas désagréable et acceptez de resituer cette phase de l'apprentissage dans son procès. L'objectif est de conduire une conversation au téléphone avec un hispanophone, c'est-à-dire d'agir sur lui, ici de se présenter à lui, de le remercier, de demander à parler avec quelqu'un d'autre. Même si on s'est préparé à accomplir ces actions, elles ne sont possibles que si le niveau de compréhension de l'autre est suffisant, autrement dit si les propres connaissances et savoir-faire de l'élève sont suffisants et suffisamment mobilisés pour qu'en assumant sont projet de production, il assure son action de réception et qu'il coordonne l'une avec l'autre.

- Ne compliquez pas les choses à l'infini. Il apparaît clairement que le niveau de cette élève est insuffisant.

19. Où il est question d'aider à apprendre...

Où il est question d'aider à apprendre dans une tension entre un projet et une réalisation. La classe de langue comme atelier de déconstruction, reconstruction.

- Si vous avez l'impression que je complique les données du problème c'est qu'en fait je suis en train de déplier le problème. Son professeur devra bien procéder de la sorte si il souhaite que l'élève identifie clairement ce qu'il doit prioritairement travailler.
- Vous voulez dire que cet enregistrement va être repris.
- Bien sûr, sans retour sur la production, l'exercice n'a pas beaucoup d'intérêt. Dans un premier temps, le professeur a fait faire une production écrite à ses élèves pour les aider à identifier les savoirs et savoir-faire dont ils avaient besoin pour atteindre l'objectif. A la suite de cette évaluation diagnostique il a organisé une phase d'apprentissage systématique, puis arrive cette phase qu'on pourrait qualifier de communicative où on s'est placé dans des conditions aussi proches possibles de la situation visée.
- J'admets que le dispositif avec son téléphone, l'interlocuteur hors du champ des élèves, est de nature à transposer l'élève dans la situation visée.
- Et, je vous le rappelle, cette situation va être vécue pour certains dans les heures qui viennent. On utilise donc ensemble les savoir et savoir-faire qui ont fait l'objet d'apprentissages systématiques.
- Eh bien, je vous dirai deux choses : premièrement, je continue à considérer que ce n'est pas concluant pour l'élève concerné et d'autre part, cette phase communicative aura exclu les autres.
- J'ai pris soin de vous faire remarquer que la conversation téléphonique dont vous avez le script a duré en tout et pour tout 2' 30''. Si le cours dure 60', il y a arithmétiquement un temps suffisant pour que bien d'autres élèves s'y essaient à leur tour. Mais oserai-je vous dire que vous voilà revenu à votre illusion que l'on n'apprend que si l'on parle.
- Parce que vous allez prétendre que les autres apprennent pendant que leur camarade est en train de s'entretenir au téléphone avec son professeur ?
- Si tel n'est pas le cas, ce n'est pas un cours collectif de langue.
- C'est ce que je dis.
- N'avez-vous pas entendu les chuchotements, avez-vous oublié que certains d'entre eux vont devoir téléphoner, souvenez-vous que les autres vont devoir passer.
- Donc ils sont contraints par la pression.
- Délibérément consentie. Il y a un enjeu extérieur fort mais c'est au professeur de préserver raisonnablement la classe du danger extérieur pour y permettre un apprentissage à la fois finalisé et serein. Et puis vous prétendiez que tout cela n'était pas concluant pour l'élève concerné. Non seulement cela va l'être pour lui, mais ce sera riche d'enseignement pour les autres quand ils vont ensemble analyser la bande son et le script, quand on va en faire une évaluation collective qui permettra ainsi de confronter ses savoirs et savoir-faire à ceux qui apparaissent dans le script.
- Surtout à ceux qui manquent.

- A ceux qui manquent effectivement mais il convient de faire le point de ce que sait déjà faire dans la situation donnée l'élève concerné.
- Je suis impatient de voir ce que vous allez mettre dans cette rubrique.
- D'abord je dirai que le taux de réussite des actions de production est plus élevé que celui des actions de réception.
- Vous voilà revenu à considérer davantage les effets que la correction de la langue employée et je ne vois pas bien ce qui est satisfaisant en matière de production.
- On vise ici les usages de la langue à des fins de communication. D'abord l'enregistrement révèle que les savoir-faire en matière de prosodie et de phonétique sont quasiment automatisés.
- Il est vrai qu'on ne note aucune hésitation sur les phonèmes spécifiques de l'espagnol, notamment la vibrante /r/ même si elle ne discrimine pas clairement /r/ et /r̄/.
- Vous voilà devenu bien pointilleux dans un domaine traditionnellement laissé en jachère. Il est indéniable que cet élève n'a plus à concentrer son attention pour obtenir de son appareil phonatoire les sons de l'espagnol, ce qui va lui permettre de consacrer ses capacités cognitives à d'autres aspects.
- Ce ne sera pas un luxe.
- Une autre habitude langagière me semble en train de se construire : celle qui consiste à reprendre ce que dit le natif pour l'intégrer dans son propre texte. On l'observe par exemple en 23, en 24, en 25, en 26 :
- L'élève ne reprend que peu de chose : « a las once de la noche » et « francesa ».
- Même si la reprise est modeste, il y a là une disposition qui a été construite et qui consiste à s'approprier ce que dit l'autre. On dirait même que chaque fois qu'elle donne un sens clair à ce que lui dit son interlocuteur, elle reprend des éléments produits par lui, quand elle ne le fait pas, c'est peut-être que le degré de compréhension est insuffisant. D'ailleurs, dans le même ordre d'idées, regardez comment elle essaie des formes qui lui sont connues quitte à en user à contretemps
- Par exemple ?
- Le « sí, claro » de 40.
- Qui est parfaitement inapproprié.
- Tout à fait mais il est évident que cette façon d'acquiescer est lexicalisée et que l'élève essaie de l'utiliser. Si elle est inappropriée, c'est qu'il y a eu incompréhension, ce n'est en aucun cas dû à un contresens sur l'expression elle-même mais nous y reviendrons. Autre stratégie qui semble pouvoir se mettre en place c'est celle qui consiste à solliciter l'aide du natif pour faciliter la compréhension.
- Vous voulez parler de 20 : « menos rápido por favor ». Un peu brutal non ?
- Oui, bien sûr, mais à partir de cette première manifestation de la conscience qu'a l'élève qu'il peut intervenir sur l'alloglotte pour obtenir une aide, il va falloir lui proposer des tâches qui lui permettront de diversifier l'expression de cette demande et surtout qu'il sache analyser la situation pour convoquer la formule adéquate.
- Vous avouerez tout de même que cet élève sait faire assez peu de choses et je crois que vous donnez une

importance démesurée à ces quelques réalisations.

- Quant à vous, vous sous-estimez la difficulté de la situation dans laquelle se trouve l'élève et la complexité des activités mentales qu'il faut mener de front. Les quelques éléments que j'ai isolés sont des points d'appui qui vont lui permettre de progresser si on lui donne les moyens d'en prendre conscience. Cela dit une évaluation sérieuse de la prestation conduira aussi à lister les savoirs et les savoir-faire qui ont manqué en production et en réception et qui ont provoqué les échecs partiels de l'interaction.

- Voilà qu'à nouveau vous établissez une distinction rigoureuse entre la compréhension et l'expression.

- Mais vous ne voyez pas qu'ici le déficit est d'abord un déficit de compréhension. Que notre élève manque de repères dans la chaîne parlée pour faire des hypothèses sérieuses sur le sens.

- Il est net que si elle avait de plus sérieuses connaissances de morphologie verbale, elle comprendrait mieux.

- Connaissances ou savoir-faire ? Prenez le cas de l'échec de 47 – 48 :

Que es un placer recibirte eres encantadora

(Je te dis que c'est un plaisir de te recevoir, tu es charmante)

Sí yo también *(Oui, moi aussi)*

De toute évidence l'élève n'a pas compris que son interlocuteur la désignait : « recibirte » [te recevoir] « eres » [tu es] mais pourquoi n'a-t-elle pas compris ?

- Parce qu'elle ignore ce que signifie « recibirte » et « eres ».

- Vous allez un peu vite en besogne. C'est une hypothèse mais avouez qu'elle n'est pas la plus probable.

- Il est fort possible qu'elle ignore le sens de « recibir ».

- En effet mais cela ne doit pas l'empêcher de comprendre que c'est elle que l'on désigne. Souvenez-vous de ce que nous avons dit de la compréhension « du sens à la forme ».

- Elle ne peut tout de même pas ignorer que « te » est un pronom de la deuxième personne et que « eres » est la deuxième personne du verbe « ser » ?

- Assez improbable en effet.

- Alors ?

- Alors il ne reste qu'une hypothèse : elle ne sait pas reconnaître ou même peut-être rechercher ces indices-là dans la chaîne parlée.

- Et vous allez proposer quelques exercices systématiques de compréhension pour lui apprendre à chercher le plus rapidement possible ces indices-là.

- On ne peut plus rien vous cacher !

- Vous interpréteriez de la même façon l'échec de 9, 10, 11, 12 ?:

Bueno, qué, quieres llamarla, es que, es queee no entiendo, quieres que se ponga ella o qué (Attends, quoi, tu veux l'appeler, je comprends pas, tu veux qu'elle vienne au téléphone elle ou quoi?)

Soy la correspondiente de Ana yyy podría llamarle por favor (les autres chuchotent) llamarla por favor (Je suis la correspondante de Ana, et est-ce que vous pourriez [lui] appeler s'il vous plaît l'appeler s'il vous plaît)

Sí, quieres que se ponga (Ah oui, tu veux qu'elle vienne au téléphone)

Ø (chuchotements)

- Ici la situation est beaucoup plus complexe, si cette hypothèse n'est pas à rejeter, il en est d'autres tout aussi fondées. Il semble que si l'élève ne parvient pas à comprendre que son interlocuteur est en fait en train de lui proposer ce qu'elle lui demande, c'est qu'elle n'écoute pas ce qu'il lui dit parce qu'elle a préparé mentalement (les élèves ne sont pas autorisés à avoir la moindre trace écrite devant eux) un acte langagier qui doit produire un effet précis : l'arrivée de la correspondante au bout du fil.

- De toute évidence elle ne comprend pas l'expression « ponerse » qui est du langage courant mais à usage domestique.

- Vous avez raison mais elle ne sait pas pallier cette ignorance en donnant du sens à l'emploi de la troisième personne du singulier du subjonctif. Si elle l'avait identifiée comme telle, elle aurait pu faire l'hypothèse que le père (fictif) était en train de parler d'une tierce personne et que cette tierce personne était certainement sa fille. Voulez-vous une preuve supplémentaire que ce qui manque le plus à cette élève à cet instant ce sont des entraînements de compréhension qui lui permettent de prélever des indices pour faire du sens.

- Dites.

- Regardez l'échec en 33, 34.

Entonces no puedes llamar a las once verdad (Donc tu ne peux pas appeler à onze heures hein)

Sí y una otra vez a qué hora (Oui et une autre fois [maladroit] à quelle heure)

Ici, il semble bien qu'elle ait compris que son interlocuteur lui disait qu'elle ne pouvait pas appeler à onze heures mais cette fois l'erreur d'interprétation porte sur la courbe mélodique.

- Il est net en effet que le père (fictif) attend que l'élève lui confirme qu'effectivement, il ne sera pas possible qu'elle téléphone à onze heures. L'élève ne comprend pas qu'il s'agit d'une question, elle ne l'a pas repéré dans la courbe mélodique.

- Il semble pourtant que cela soit élémentaire.

- Quelles occasions a-t-elle eu, dans ses apprentissages de langue, de s'entraîner à des savoir-faire de ce genre ? Et cependant vous mesurez combien la communication en est affectée quand ils font défaut. Et ne disposant pas de ces repères-là, l'élève essaiera de « comprendre tous les mots » et ce sera mission impossible. Sans un apprentissage intensif de la compréhension, cette élève n'accédera pas à l'autonomie langagière.

- Mais il en va de même de la production. Regardez en 34.

Sí y una otra vez a qué hora (Oui et une autre fois [maladroit] à quelle heure)

- Pourquoi signalez-vous ce passage ?

- On voit à l'évidence que les formes verbales ne sont pas disponibles et donc l'expression devient très allusive.

- Elles ne sont pas spontanément disponibles, vous avez raison et la formulation est maladroite, mais dans l'économie de l'échange, l'intervention ne manque pas d'efficacité.

- Vous êtes d'une indulgence !

- Il ne s'agit pas de cela mais de constater que malgré la pression de l'instant (je vous rappelle qu'elle est au téléphone et que quatorze camarades l'entourent) elle sait privilégier les éléments sémantiques essentiels.
- Vous ne considérez donc pas qu'il faille remédier à cette incorrection de langue ?
- Certainement, certainement, mais ne placez pas cette question sur le terrain de la correction formelle.
- Et pourquoi donc ?
- Parce qu'il ne s'agit pas de cela. Il s'agit de développer des compétences d'oral pas d'écrit. Donnez du temps et un crayon à cette élève et elle vous écrira : « llamaré otro día, ¿a qué hora puedo llamar ? » [J'appellerai un autre jour, à quelle heure puis-je appeler ?]
- Ah non, je veux qu'elle sache dire « ¿A qué hora quiere usted que llame ? » [A quelle heure voulez-vous que j'appelle]
- Elle saura le dire ou elle apprendra à le dire quand elle ressentira le besoin de le dire. Aidez-la à se construire progressivement ces outils qui lui donneront une prise sur les situations en lui proposant des situations. Lors de l'analyse du script, certains élèves, sensibles aux aspects pragmatiques de l'interaction, ont demandé si la formule utilisée n'était pas un peu brutale. C'est cette réflexion métalangagière qui va conduire à rendre disponibles des modalisations que les élèves connaissent peut être déjà formellement. Mais, dans le cas où elles leur seraient encore inconnues, leur apprentissage en sera d'autant plus aisé qu'ils en entreverront l'usage. La préoccupation de certains, qui pourrait se résumer ainsi : « si j'allais passer pour un grossier personnage auprès de gens qui acceptent de me recevoir chez eux huit jours », pourra amener l'ensemble du groupe à comprendre les enjeux de cet apprentissage-là.

20. Où l'auteur s'amuse de voir son interlocuteur...

Où l'auteur s'amuse de voir son interlocuteur chercher fiévreusement les murs de la classe de langue et se demander si leur abolition ne signe pas définitivement l'arrêt de mort de la culture et le triomphe de la langue utilitaire.

- Vous voilà enfin revenu à votre propos de départ !
- C'est-à-dire ?
- Je vous rappelle que nous étions en train d'examiner les modalités d'échange entre les deux lycées français et espagnol et que de proche en proche nous avons débouché sur une séquence de cours.
- Vous n'avez cessé de me presser de vous proposer des modalités de cours conformes à l'apprentissage par compétences. Vous vous disiez effrayé par l'atomisation des apprentissages.
- Je le suis en effet mais il ne s'agit pas de cela ici.
- Détrompez-vous, à aucun moment je n'ai oublié votre requête. Lorsque je vous proposais d'observer les activités d'ateliers, puis de cours motivées par l'échange que les deux établissements mènent, je vous montrais qu'il était possible de fédérer tous ces apprentissages qui vous paraissent morcelés.
- Je ne perçois plus la ligne de démarcation entre l'échange et le cours de langue.
- Et pour cause ! Les acteurs du projet s'emploient à la rendre diffuse. Il font en sorte que l'agir social hors espace scolaire devienne le point de mire de tous les élèves. C'est la pratique sociale de communication en milieu hispanique et donc hors espace scolaire qui impose sa cohérence à l'apprentissage.

- Mais encore une fois, tous les élèves ne sont pas égaux dans ce rapport à l'ailleurs.
- Vous avez raison. Peut-être faut-il le déplorer mais l'institution ne prévoit pas présentement la possibilité d'offrir à chacun un séjour dans le pays dont il apprend la langue et des contacts réguliers avec ses ressortissants. Les professeurs que nous avons observés s'efforcent de trouver une formule qui assure le maximum de porosité entre le microsysteme de la classe et l'ailleurs. L'échange leur est apparu comme l'outil le plus adapté à la situation qu'ils ont reçue. Ce n'est ni une finalité, ni une activité parallèle mais un instrument – il y en a certainement d'autres – élaboré pour permettre aux élèves d'apprendre le mieux possible à maîtriser les usages du langage dans une langue étrangère, en l'occurrence l'espagnol, dans une espèce de système d'alternance entre la classe et la vie sociale dans l'ailleurs. Dans les exemples que nous avons vus, la langue étrangère glisse vers un statut de langue seconde.
- Je veux bien l'admettre mais la langue dont il est question est essentiellement fonctionnelle, voire utilitaire.
- Je ne nie pas en effet que le postulat sur lequel repose toute l'entreprise et auquel les élèves ne peuvent échapper c'est qu'on apprend l'espagnol pour s'en servir
- Je sais que vous allez invoquer la maîtrise du langage, l'institution du sujet, mais vous ne m'empêcherez pas de déplorer cette priorité absolue accordée à la communication.
- Mais apprendre à faire usage de la langue ne signifie nullement qu'elle ne servira que des préoccupations prosaïques. Je pourrais vous citer le cas d'élèves de terminale engagés dans un Travail Personnel Encadré sur le thème des mutilations sexuelles dont sont victimes les femmes jusque dans nos sociétés occidentales et qui incluait dans son corpus une interview de la déléguée du Parti Socialiste Ouvrier Espagnol à la condition féminine pour la région de Valence, région d'immigration notamment subsaharienne. Je pourrais vous citer le cas de telle classe de première qui menait des recherches sur la montée du fascisme dans les années trente et qui a confié à ceux qui partaient en Espagne le soin de rencontrer un ancien instituteur républicain espagnol qui a vécu cette période dans la région de Burgos qui devait tomber parmi les premières aux mains des militaires factieux en 1936. Je pourrais vous citer ces groupes de seconde et de première qui, engagés dans une recherche sur le métissage culturel, ont réalisé des « micro trottoir » dans des villes et des villages espagnols qui portent les traces de la présence arabo-musulmane dans leur architecture, dans leur organisation, et jusque dans leur toponymie.Note462.
- Et pourquoi cette avalanche d'exemples ?
- Pour que vous compreniez que lorsque des élèves et leurs professeurs préparent une communication téléphonique avec la famille d'accueil, les référents nécessaires ne seront pas les mêmes que pour les initiatives que je viens d'évoquer.
- Mais la préparation sera également très linguistique.
- J'ai beau faire, vous ne parvenez pas à vous défaire de votre satané objectif linguistique. Lorsqu'il s'agissait de préparer la communication avec la famille d'accueil, reconnaissez que ce qui était le plus problématique, c'était l'utilisation de la langue pour s'adapter à la situation de communication, notamment pour comprendre.
- Bon, mais alors admettez, par exemple dans la préparation de l'interview de l'instituteur républicain, que cette fois encore c'est bien l'utilisation de la langue en compréhension et en expression qui va l'emporter.
- Entendons-nous bien, vous avez raison si vous incluez dans les macro compétences que vous évoquez, la compétence culturelle. Si vous n'intégrez pas un travail préparatoire approfondi sur les référents culturels, les élèves ne pourront mener à bien l'interview. Il y a d'ailleurs un épisode savoureux dans le cours de l'interview qui montre à l'évidence que le travail de préparation sur le plan des représentations culturelles de la guerre

civile espagnole n'avait pas été suffisant.

- Racontez-moi.

- La scène se passe le 14 mars 2001. Un groupe de cinq élèves de première interroge, à son domicile valencien, un vieil homme de quatre vingt sept ans qui a commencé sa carrière d'instituteur avec l'avènement de la Seconde République en 1931. Les élèves qui s'y sont préparés par des recherches ont compris que cet homme qu'ils rencontrent a participé à la sécularisation de l'École par le nouveau régime et que par conséquent il est l'adversaire tout désigné des forces conservatrices qui complotent contre la République et qui déclenchent le soulèvement du 18 juillet 1936. Ils savent que l'Espagne se divise alors en deux zones, une zone « nationale » et une zone « républicaine » mais ils ne peuvent concevoir qu'un citoyen dont les sympathies allaient à la République et que les événements ont surpris, conscrit dans une caserne de la zone « nationale », puisse traverser l'épisode de la guerre civile sous l'uniforme franquiste. C'est pourtant ce qui est arrivé à notre instituteur affecté à l'intendance de la caserne de Burgos dont les chefs ont été les premiers à se soulever contre la République. Il le dit avec beaucoup de clarté :

Y a mí, al terminar la guerra, en el año 39, yo termino como sargento con todas las medallas que tiene cualquiera que ha hecho la guerra : la cruz de campaña porque desde el primer día he estado en el cuartel donde ha surgido la sublevación militar. O sea que yo he sido soldadito de Franco...

En 39, j'ai terminé la guerre comme sergent avec toutes les médailles qu'a quiconque a fait la guerre : la croix de la campagne parce que j'ai été, depuis le premier jour, dans la caserne où s'est produit le soulèvement militaire. Donc moi, j'ai été un bon petit soldat de Franco

Mais les élèves qui mènent la conversation ne s'approprient pas cette idée-là.

- Ils ne peuvent pas en effet ne pas en comprendre les mots.

- Non, l'incompréhension ne porte pas sur les mots. Leurs représentations sont telles qu'ils ne peuvent en cet instant former l'hypothèse que leur interlocuteur ait pu passer les trois années de la guerre civile dans une caserne franquiste. La question qu'ils vont poser montre à l'évidence qu'ils ont perdu pied.

(...) lo único que han hecho al terminar la guerra es mandarme, yo era maestro de una escuelita que estaba al lado de Burgos, y me han mandado al último confín, a la otra punta. Castigado.

La seule chose qu'ils ont faite à la fin de la guerre ça a été de m'envoyer, moi j'étais instituteur dans une petite école qui était à côté de Burgos, et on m'a envoyé aux confins de la province, A l'autre bout. Puni.

¿A dónde?

Où ?

A Cañizar de Amaya. Al lado de la provincia de Burgos que confina con Palencia y Santander.

A Canizar de Amaya. Là où la province de Burgos est frontalière avec celles de Palencia et Santander.

¿Era zona republicana?

C'était en zone républicaine?

NOOOO (il rit)

NON

- J'imagine que le professeur et les élèves concernés ont repris l'enregistrement après pour comprendre le quiproquo.

- Bien sûr et pourtant, bel exemple de langue fonctionnelle qui, dans un exercice de compréhension mobilisant des savoirs culturels multiples, a permis à une classe entière de faire évoluer ses représentations grâce à une expérience vitale menée hors du champ scolaire.

- Donc, l'échange est aussi pourvoyeur de documents pour la classe.

- Vous êtes incorrigible.

- L'enregistrement de l'interview qui a servi pour l'exercice de compréhension était tout de même bien un document pour la classe.
- Oui et non. Il n'a pas été fabriqué dans le but de l'utiliser en classe, il est d'abord le support qu'ont choisi les élèves pour recueillir des informations dont ils avaient besoin. Ensuite il s'est avéré que ce passage pouvait constituer un excellent outil pour permettre aux élèves d'avancer dans leur compréhension des enjeux de la guerre civile espagnole.
- Alors pourquoi dites-vous que je suis incorrigible ?
- Parce que je tente de vous faire comprendre ce que recouvre pour moi cette notion de porosité que j'ai employée et vous vous précipitez sur celle de document. Etonnant que vous n'ayez pas ajouté celle d'analyse collective car qui dit « document » dit aussitôt discours sur.
- Expliquez-moi donc, puisque vous y tenez tant, ce que l'enregistrement de l'interview de votre instituteur républicain a à voir avec la porosité.
- J.- C. Beacco écrit :

« L'enseignant, pas davantage que le manuel de langue, n'actualisent la culture étrangère ; ils la représentent en tant qu'ils sont à la fois source d'informations et de connaissances, intermédiaires entre des savoirs savants de référence, élaborés ailleurs à d'autres fins que celles de l'enseignement des langues, et un auditoire. Ils sont donc producteurs d'un discours de divulgation didactique qui n'a pas grand-chose en commun avec le processus de formation au langage.Note463. »

21. Où l'on s'explique...

Où l'on s'explique sur la notion d'actualisation.

- Et quelles conclusions en tirez-vous ?
- Que toutes les occasions d'« actualiser » la culture dans la salle de classe sont bonnes et que lorsque la rencontre qui a eu lieu dans l'appartement privé de l'ancien instituteur républicain trouve un prolongement dans la classe, ne serait-ce que parce que les voix que l'on entend sont celles des camarades ici présents, c'est d'abord l'actualisation qui est importante, l'expérience culturelle qu'ont vécue les élèves qui rapportent cette interview et celle que vont vivre, certes par procuration, les autres élèves de la classe.
- Donc en fait vous allez me dire que l'actualisation ne se réalise vraiment que lors des séjours des uns chez les autres, c'est à ce moment-là qu'on atteint le maximum de « porosité ».
- Je crois que vous avez compris cette idée de porosité. L'institution scolaire rend possible une expérience vitale en langue et en culture étrangères qui pourra être ensuite mise à distance dans le cadre d'un travail scolaire et il est vrai que les deux séjours sont tout à fait propices à cela et que par le truchement des documents rapportés qui témoignent des expériences vécues, ils ne sont plus seulement deux événements exceptionnels mais circonscrits, ils deviennent, et je reprends les mots mêmes de J.-C. Beacco « le cadre de référence où penser les enseignements langagiers et culturels de la classe »Note464. . Mais le fait qu'ils ne puissent pas bénéficier à tous, le fait qu'ils soient limités à deux périodes de huit jours sur neuf mois d'étude ont incité les professeurs à chercher d'autres modalités d'actualisation qui viennent compléter l'échange proprement dit et entretiennent en quelque sorte le feu tout au long de l'année scolaire.
- Le recours aux locuteurs natifs ne pourrait-il pas s'inscrire dans cette perspective ?

- Vous avez raison mais aucun des deux établissements partenaires n'a, dans sa dotation en postes, de locuteur natif chargé d'assistance des professeurs. Pas plus que l'établissement espagnol n'a de locuteur francophone, l'établissement français n'a de locuteur hispanophone mais on imagine avec quelle facilité ils prendraient place dans le dispositif. En revanche les deux établissements exploitent deux autres puissants moyens d'actualisation : le réseau internet et la scolarisation l'année entière d'élèves de l'établissement partenaire.

- L'internet ?

- Nous avons vu que l'échange était d'abord une structure humaine pérenne.

- Votre histoire de noyau dur ?

- Exactement. Ce noyau dur est constitué d'élèves français et espagnols qui ont instauré entre eux des liens solides de camaraderie voire d'amitié aussi restent-ils en contact entre les séjours, quelquefois au-delà même de l'année scolaire, certains au-delà même de leur scolarité. C'est essentiellement par internet que se maintiennent ces contacts.

- Ils sont donc d'ordre privé.

- En effet, de nombreux élèves, et des professeurs, sont en contact quasi quotidien par le truchement d'un service de messagerie électronique. Chacun sait qui est en ligne et peut entrer en contact avec lui.

- Cela n'a pas à proprement parler d'incidence directe sur l'apprentissage en classe ?

- Ne croyez pas cela. Les élèves qui se connectent régulièrement développent leurs compétences de compréhension et d'expression lors de ces séances impromptues de clavardage et tissent inmanquablement des liens entre les apprentissages systématiques de la classe et ces productions.

- Pourquoi attribuez-vous à ce phénomène un caractère automatique ?

- Parce que ce qui est visé par le sujet dans ces séances de clavardage amical, c'est l'efficacité de la communication et donc il va tenter de mettre en synergie tous les éléments constitutifs du langage et convoquer ainsi des savoirs et des savoir-faire isolés et travaillés en classe de langue. Bel entraînement à la mobilisation des ressources, à la mise en synergie dont nous avons parlé plus haut !

- Mais il s'agit ici d'écrit et non d'oral. Vous qui n'avez pas eu de mots assez durs pour fustiger la tendance traditionnelle de l'enseignement de l'espagnol à faire apprendre une langue qui selon vous n'est que l'oralisation de l'écrit, je ne vous comprends plus.

- C'est que le phénomène est en quelque sorte inversé ici, si nous avons pratiqué l'oralisation de l'écrit, on peut dire, si vous m'autorisez encore un néologisme, que celui qui « clavarde » « scripturalise » l'oral. La conversation qui s'engage a beaucoup des caractéristiques de la conversation en présentiel mais elle a pour celui qui apprend l'avantage énorme d'échapper à la pression du temps. Le scripteur peut différer quelques instants l'envoi de son message pour se donner le temps et s'assurer que les moyens linguistiques mis en œuvre en garantissent la pertinence et l'efficacité.

- C'est donc peut-être aller vite en besogne que de parler de « scripturalisation » de l'oral d'autant plus que finalement, on a tout de même recours au code graphique.

- Disons que l'on a affaire à un genre hybride qui d'ailleurs n'aura pas les mêmes caractéristiques selon que les scripteurs auront la même langue première ou non.

- Comment cela ?

- Lorsqu'un scripteur dont la langue première est le français « clavarde » en français avec un interlocuteur dont la langue première est le français également, il a recours à un code graphique économique, essentiellement phonétique. En revanche quand un scripteur scolaire le fait en langue étrangère, surtout quand elle n'est pas très assurée, il se plie le plus souvent aux contraintes du code graphique, voire à une morphosyntaxe propre à l'écrit. J'en veux pour preuve ce petit échange privé entre deux élèves, l'un français (F), l'autre espagnol (E), au mois d'août 2003 :

F	Hola, Tonio, donde estas (Salut, Tonio, où es-tu?)	1
E	a la france!!!!!!	2
F	EN FRANCE	3
E	merci	4
F	En que casa estas (Chez qui ?)	5
E	chez mathieu	6
F	cuando llegaste (Quand es-tu arrivé?)	7
E	hier matain	8
F	donde vive mathieu? (Où vit Mathieu ?)	9
E	à vittel	10
F	muy bien y tu hermana? (Très bien, et ta soeur?)	11
E	à mirecourt, chez Anne	12
F	sabes si pasara por casa (Est-ce que tu sais si elle passera à la maison?)	13
E	chez toi??	14
F	Si (oui)	15
E	je ne sais pas	16
F	dile que venga (dis-lui de venir)	17
E	si je parle avec elle je le dirai ça d'acord??	18

- Je remarque que chacun parle la langue de l'autre.

- C'est une espèce d'accord tacite entre les participants à l'échange lorsqu'ils bavardent sur l'internet mais le contrat peut quelquefois être discuté entre les parties en fonction de l'intérêt qu'ils mettent à progresser en compréhension et en expression dans la langue de l'autre.

- L'intervention 16 est très nettement soumise aux règles morphosyntaxiques du français écrit avec sa négation antéposée.

- Tout à fait. Regardez comment la dernière montre également le soin qu'a apporté le scripteur dans l'élaboration d'une structure fort complexe.

- Certes, il a apporté beaucoup de soin mais l'erreur commise dans l'emploi du pronom doit être assez représentative de celles que commettent les élèves dans la langue de l'autre quand ils « clavardent ».

- Tout à fait.

- Si l'interlocuteur ne corrige pas, il risque fort de considérer que sa production est correcte.

- Disons qu'il n'aura pas porté attention à cet aspect.

- Mais alors, contrairement à ce que vous disiez, plutôt que de nourrir le travail scolaire et d'en être enrichi, la pratique de la langue qui se développe dans cet espace privé risque de contrarier l'apprentissage.

- Pourquoi voulez-vous que cela contrarie l'apprentissage ?

- Parce qu'il s'habitue à des emplois fautifs.

- Il ne s'habitue pas à des emplois fautifs. Il est à un stade de développement de son interlangue où cet emploi n'est pas encore identique à celui qui se pratique dans la langue cible. Si la communication n'en est pas affectée sur l'internet, cette erreur ne fera pas problème en effet.

- Et l'élève le prend pour argent comptant.

- Encore une fois, pour l'instant, vous avez raison, mais l'occasion se présentera où il se rendra compte que, par exemple dans une conversation en présentiel, son interlocuteur peine à donner sens à ce qu'il dit et il se mettra en état de vigilance sur cet aspect-là précisément. C'est ainsi que progresse notre fameuse interlangue.

- A quoi servent les cours alors ?

- Très exactement à cela : à procurer au bon moment l'aide nécessaire pour avancer dans l'autonomie langagière.

- Mais puisque vous dites que ces séances de clavardage relèvent du domaine privé.

- En effet, mais rien n'empêche l'élève de confier, comme ce fut le cas pour le document que nous venons de voir, le passage au professeur pour que ce dernier l'utilise pour faire progresser la réflexion métalinguistique. Vous noterez d'ailleurs que dans cette perspective la production en français de l'hispanophone est tout aussi intéressante que la production en espagnol du francophone.

- La classe ne peut tout de même pas s'organiser à partir des productions des élèves dans leur sphère privée.

- Il n'y a aucune raison d'en faire une règle, en effet, mais l'actualisation de la langue et de la culture grâce à l'internet ne se limite pas à cet aspect, loin s'en faut.

Je citerai le forum qui est en cours de rodage et qui a vocation à devenir une espèce d'espace virtuel commun aux deux communautés éducatives. Ses promoteurs souhaitent en faire un lieu de débat et un lieu de dépôt d'informations.

- L'intention est louable mais on sait que, sauf à en organiser avec minutie les modalités, les débats des forums sont souvent oiseux et les thèmes pour être communs à des adolescents espagnols et à des adolescents français, risquent fort d'être vagues et éculés.

- Vous n'y êtes pas du tout. Il s'agirait plutôt d'un outil à disposition des apprenants et des professeurs (qui, en l'occurrence, seraient certainement aussi des apprenants) pour s'approprier cette culture pratique, anthropologique, dont est porteuse une société et qu'elle donne à voir dans sa façon de vivre, gérer, digérer peut-être aussi, l'événementiel.

- Chacun déposerait donc des textes dans sa propre langue où il réagirait à des événements d'actualité par exemple.

- Des textes ou tout autre objet numérique créé en réaction à l'événement.

- Votre obsession de la décentration.
- Absolument, et je la revendique. L'apprentissage de la culture de l'autre ne serait pas un entassement hétéroclite d'objets culturels ou de discours sur des objets culturels mais une tentative toujours renouvelée d'interprétation de l'événementiel que vit l'autre.
- Ce serait se complaire dans les scories de l'actualité quotidienne au détriment de savoirs structurants.
- Tout au contraire. Partant du vécu même des correspondants espagnols, le travail d'interprétation avec le professeur dégagerait les structures dont vous parlez pour que l'apprenant se les approprie à partir de l'expérience.
- On atteint un degré de complexité hors de portée du cours de langue.
- Si ce travail se fait en cours de langue...
- Qui voulez-vous qui le prenne en charge ?
- Imaginez un instant qu'une décision géopolitique qui engage l'Espagne y déclenche un débat contradictoire d'envergure, imaginez que le professeur d'histoire de vos élèves soit en train de leur faire découvrir le jeu des équilibres mondiaux, imaginez que, après avoir fait avec vous un travail de compréhension des textes et documents réunis par les correspondants sur le site, vos élèves d'espagnol aient à rendre compte dans le cours d'histoire des données du problème pour qu'enfin le lien y soit fait avec la problématique d'ensemble. Et il n'est pas une discipline, des sciences expérimentales à la littérature qui, à la faveur de tel ou tel événement, ne puisse être investie.
- Vous vous reprenez à rêver.
- Point du tout. N'est-ce pas dans cette logique-là que s'inscrivait le T.P.E. dont je vous ai parlé précédemment ?
- Mais le degré de complexité des questions qu'on y aborderait empêcherait que le cours d'espagnol, notamment en collège, pût se dérouler en espagnol.
- Evidemment.
- Comment cela évidemment ?
- Au même titre que certains apprentissages de savoirs et de savoir-faire linguistiques exigent une centration de l'apprenant, certains apprentissages de savoirs et de savoir-faire culturels réclament un traitement spécifique. Utiliser la langue étrangère pour les faire acquérir c'est exclure ceux qui ne peuvent mener de front les deux apprentissages et c'est courir le risque de conduire l'apprentissage de la culture étrangère à des simplifications infantilisantes et à des représentations sommaires.
- Cela ne serait-il pas un retour à la dualité objectifs linguistiques / objectifs culturels ?
- En aucun cas. L'objectif de l'apprentissage culturel n'est pas le savoir culturel mais son utilisation conjointement avec les savoirs linguistiques. Comprendre un reportage télévisé sur l'immigration subsaharienne en Espagne exige au moins autant de savoirs culturels que de savoirs et savoir-faire linguistiques. L'actualité, malheureusement, fournit quotidiennement les moyens à des élèves espagnols et français de co-construire via l'internet les savoirs de référence nécessaires à la compréhension de ce phénomène.

22. Où l'auteur expose...

Où l'auteur expose un type d'actualisation original.

- Vous disiez que les deux établissements mettaient en œuvre un autre dispositif pour permettre l'actualisation de la langue et de la culture pratique.

- Depuis 1996, avec une interruption d'un an, l'établissement français a compté parmi ses élèves pour l'ensemble de chacune des années scolaires, un, deux, ou trois élèves du lycée partenaire espagnol qui à son tour, depuis 1998, a scolarisé chaque année jusqu'à trois élèves du lycée français. Note465.

- Qu'est-ce qui peut inciter des adolescents de 16 ou 17 ans à quitter leur environnement familial, scolaire, national pour vivre cette expérience ?

- Les analyses qui ont pu être faites pour cerner cette question et apporter une réponse ont jusque là échoué à établir une typologie des individus concernés. Si la volonté de maîtriser le mieux possible la langue de l'autre les réunit tous, elle ne semble pas de nature à justifier un tel déracinement. Chacun semble mû par des motivations extrêmement spécifiques et profondes.

- J'imagine que chaque fois ce sont des couples de correspondants qui après l'expérience des deux séjours d'une semaine dans le cadre de l'échange « traditionnel » ont échangé leurs domiciles pour un an.

- Cette formule a souvent été préconisée par les organisateurs mais n'a jamais été retenue par les élèves et leurs familles. Et il est vrai que recevoir le correspondant de son enfant, une année durant, en l'absence de ce dernier pose aux familles des problèmes, notamment de communication, qu'elles n'ont jamais osé affronter. Les élèves français sont, le plus souvent, reçus par les familles de leurs correspondants l'année entière. Quand les familles concernées ne peuvent assumer cette charge, ce sont des familles volontaires qui prennent le relais. Bien sûr, l'accueil des Espagnols en France s'est toujours avéré beaucoup plus facile.

- Certainement parce que l'établissement dispose d'un internat.

- L'internat permet effectivement d'héberger les élèves espagnols dans l'établissement lui-même et de ne solliciter les familles des élèves français que pour les fins de semaines et les vacances courtes.

- Pourquoi exclure la possibilité que des familles françaises puissent accueillir à temps plein les élèves espagnols ?

- Sans exclure cette possibilité, les responsables de l'échange privilégient la formule de l'internat parce que c'est celle qui sert le plus efficacement les objectifs d'actualisation de la langue et de la culture enseignées et qui garantit à la fois un encadrement étroit et des relations variées aux élèves espagnols.

- Je vois derrière votre premier argument quelque chose qui ressemble à une instrumentalisation en règle des individus concernés.

- Ce serait mentir que de prétendre que la présence quotidienne, dans la communauté que forme l'ensemble des usagers de l'établissement, de personnes qui vivent la langue et la culture qui y sont enseignées, ne rentre pas dans une stratégie didactique. Il est demandé explicitement aux élèves qui s'engagent dans cette aventure d'être des partenaires actifs dans les activités scolaires et extrascolaires qui concernent l'enseignement - apprentissage de leur langue - culture.

- Ce qui les valorise, ceci compensant cela.

- Ce qui les valorise en les responsabilisant vis-à-vis de leurs camarades français et qui fait une obligation à ces derniers de leur venir en aide au jour le jour.

- Tous ne peuvent être impliqués dans l'accompagnement des élèves espagnols.

- Certes, mais leur présence à l'internat permet de multiplier les occasions de contacts et d'assurer un encadrement humain étroit en plus de l'encadrement organisationnel de l'institution. Et si l'intégration des élèves espagnols dans le système permet à ceux des Français qui sont les plus proches de prendre conscience intimement des implicites culturels qui règlent leurs vies quotidiennes, les professeurs ne manquent pas les occasions d'offrir à tous les autres cette possibilité de prise de conscience de l'altérité en multipliant les occasions de rencontre, les interviews, le tout filmé, enregistré et exploité en classe.

- Comment ?

- Mais de mille façons.

- Sauf peut-être le commentaire collectif !!!

- Sauf le commentaire. Mais imaginez un exercice de compréhension à partir des connaissances lexicales que l'on a découvertes ces derniers jours où l'on reconnaît la voix de l'amie que l'on vient de quitter dans la cour de récréation. Imaginez le tour que prend un entraînement à la production phonétique quand on le fait avec elle ou quand on sait qu'elle sera la destinataire de l'objet produit. Et je ne dis rien de la découverte de soi, de son rapport au langage quand on doit l'examiner pour venir en aide à l'hispanophone qui décidément se pose des questions dont on n'avait jamais soupçonné qu'elles pussent exister. La fréquentation quotidienne, sous une forme ou sous une autre, dans un espace ou dans un autre de quelqu'un qui appartient à cet ailleurs où on aspire à prendre pied est une espèce de fil rouge.

- On y fréquente aussi ceux qui ont vécu un an en Espagne ?

- Vous avez raison de souligner cela également. Ces élèves jouent souvent un rôle essentiel dans ce rapport avec l'ailleurs dont nous parlons. Ils sont des témoins privilégiés et leur fréquentation par les autres élèves est un atout supplémentaire.

- Vous parlez de la fréquentation par l'ensemble des élèves hispanistes des élèves espagnols et de ceux qui ont séjourné longuement en Espagne. Je ne doute pas qu'elle soit du plus grand intérêt mais elle ne présente cet intérêt que parce que c'est une fréquentation en quelque sorte, si vous m'autorisez l'expression, didactisée.

- Pour une part, c'est vrai. Sans une intervention régulière des enseignants, tout cela resterait l'affaire d'un petit groupe motivé et l'immense majorité des apprenants d'espagnol se contenterait de vivre à côté de leurs camarades espagnols et de ceux qui ont une plus grande expérience de l'ailleurs. C'est pour intervenir auprès de tous que les enseignants ont construit avec les élèves cet outil qu'est la structure humaine de l'échange dans laquelle peut venir s'enchâsser le cours de langue et qui assure l'articulation avec les systèmes constitués et ceux à construire.

23. Où le spécialiste de l'écologie du développement humain reprend la parole...

Où le spécialiste de l'écologie du développement humain reprend la parole pour exiger de notre auteur qu'il détermine avec clarté dans quel espace il entend situer le cours de langue étrangère.

- Vous revenez à la théorie de l'écologie du développement humain ? Je n'en suis pas fâché car l'expérience sur laquelle vous appuyez votre démonstration me semble à ce point particulière qu'il m'est difficile

d'imaginer que l'on puisse en tirer un modèle alternatif au cours magistral dialogué que vous avez tant vilipendé.

- Au contraire, cette expérience permet d'ouvrir la perspective en resituant la classe de langue étrangère pour l'apprenant dans le cadre de son développement cognitif et social. Vous vous souvenez des quatre niveaux de contexte évoqués par Bronfenbrenner ?

- Comment ne m'en souviendrais-je pas puisque c'est moi qui vous les ai fournis ?

- C'est vrai. Comment définit-il le « macrosystème » ?

- Je dirais bien pour simplifier qu'il s'agit de la culture.

- En effet ce serait le système qui fait que les différents niveaux de contexte sont reliés entre eux par des régularités qui en garantissent la cohérence.

- De ce point de vue, le cours de langue étrangère en France, en tant que constituant de l'ensemble institutionnel qu'est l'École fait partie consubstantiellement d'un macrosystème dont la cohérence est produite par une culture entendue comme système de valeurs en action, qui se définit notamment par sa singularité. Or vous préconisez en fait d'en exclure le cours de langue étrangère.

- Il ne s'agit pas d'en exclure le cours de langue mais de faire que l'apprentissage de langue étrangère permette à l'individu en formation de se préparer à vivre et même de vivre, ne fût-ce qu'épisodiquement, dans un autre système de pratique et de pensée sachant qu'il ne peut y parvenir qu'en accédant à la conscience de son propre système.

- Votre ambition ne s'émousse pas.

- L'enseignement - apprentissage des langues en milieu scolaire a-t-il oui ou non vocation à donner à l'apprenant les moyens d'agir langagièrement dans un autre macrosystème que le sien ?

- C'est ce que proclament les textes officiels.

- Le système scolaire a-t-il oui ou non vocation à faire accéder l'individu en formation au statut de sujet ?

- Oui mais prioritairement dans sa langue première.

- L'expérience observée montre à quelles conditions l'enseignement apprentissage de langue étrangère peut contribuer de façon décisive à atteindre ces deux objectifs. Deux principes : Premièrement, l'apprentissage langagier en langue étrangère prend appui sur la conscience du langage construite ou en construction en langue première et contribue donc à son développement. Deuxièmement, l'institution scolaire n'a pas à se substituer ou à singer le macrosystème où l'apprenant doit apprendre à agir langagièrement, elle est l'interface entre les deux systèmes.

- Le cours de langue n'est donc pas ce microsystème que décrivait G. Pallotti comme « un ensemble d'activités qui se déroulent typiquement à l'intérieur d'un certain cadre physico-matériel » [Note466](#).

- Bien sûr, le cours de langue est le lieu d'activités et nous avons vu combien elles doivent être nombreuses et variées mais ainsi défini, il n'est que l'atelier qu'organise le professionnel qu'est le professeur de langues. La responsabilité de l'institution scolaire ne s'arrête pas là. S'il n'y a pas d'apprentissage de langue étrangère qui ne se fonde sur les rapports que l'apprenant tisse avec le monde par le langage, d'abord à partir de sa langue première...

- Alors vous allez dire que c'est le mésosystème de l'apprenant qui doit être au cœur des préoccupations de celui qui est chargé de lui faire apprendre les langues étrangères.
- Parce que c'est dans ce système de relations entre tous les microsystèmes où il est impliqué que se construit le sujet. Son rapport au monde et donc au langage s'est formé dans le microsystème familial et / ou dans le microsystème du quartier ; le microsystème de la classe et singulièrement celui de la classe de langue peut questionner, enrichir, démultiplier ce rapport au monde encore faut-il qu'en dernier ressort ce soit l'apprenant qui soit l'artisan de cette synthèse jamais achevée.
- Et, paradoxalement sortir de son macrosystème pour tenter de s'intégrer dans un autre contribue à dominer le premier !
- Parce que cette logique de l'action replace la classe de langue dans sa seule fonction possible de facilitateur. Le cours de langue ne s'interpose pas entre un système et un autre. C'est un dispositif qui a pour but de faciliter le processus d'intégration dans un macro système nouveau d'un être de langage socialement situé qui part pour l'aventure avec son attirail langagier constitué dans son système d'origine. Il lui faudra le transformer, l'ajuster, l'adapter pour s'approcher toujours davantage de la langue cible.

24. Où le premier interlocuteur resurgit...

Où le premier interlocuteur resurgit pour juger le nouveau paradigme de cours qui se profile et dire son désarroi.

- C'est l'interlangue et, ce faisant, il « secondarise » son langage dans son propre macrosystème. Vous voyez que j'ai suivi, mais je n'ai pas dit mon dernier mot.
- Si vous voulez revenir au contenu du cours de langue, je vous répondrai par sa fonction. Le cours est alors, d'une part un lieu d'acquisition de connaissances au service de l'action, d'autre part un accélérateur de particules, le lieu du feedback après l'action, le lieu de l'entraînement pour l'action.
- Mais pour reprendre votre jargon : Sans perspective d'action langagière en langue étrangère hors du macrosystème d'origine du locuteur, l'édifice s'écroule.
- Sans perspective d'action langagière, il n'y a pas d'apprentissage langagier possible.
- D'où cette proposition de multiplier les possibilités d'actions langagières.
- Procurer des occasions à chacun d'agir avec la langue de l'autre dans le système de l'autre. Certains, dans l'expérience que nous avons observée vont jusqu'à s'immerger dans le macrosystème de l'autre une année durant, d'autres restent en marge et n'ont de rapport avec l'ailleurs que par personne interposée.
- C'est l'exosystème de Bronfenbrenner.
- Exact, et entre ces deux extrêmes, on trouvera une large gamme d'expériences individuelles différentes.
- individuelles ?
- Oui, individuelles, parce qu'en dernier ressort, l'individu se construit dans ces expériences d'interaction sociale, provoquées, analysées, enrichies par l'École, un système d'appréhension du monde, une manière d'être au monde qui lui est propre qui n'est jamais totalement acquise parce que toujours inscrite dans un mouvement d'intégration des macrosystèmes exogènes.
- A vous entendre la langue importe peu.

- La langue importe parce qu'il n'est pas indifférent de pénétrer un système plutôt qu'un autre et de se l'approprier mais en effet c'est la diversité et la multiplication des combinaisons qui devrait prévaloir pour que le réseau des interconnexions humaines se diversifie et se densifie.,
- Nous voilà arrivés au terme du parcours et j'avoue que j'ai espéré longtemps que vous alliez m'offrir une possibilité d'articuler ma pratique héritée de la matrice dont vous avez parlé au début avec les perspectives que vous proposez.
- Il n'y a pas de moyen terme entre la pratique du cours dialogué et l'approche actionnelle que je propose. L'un est un système enfermé dans la classe, l'autre déborde la classe. L'un ignore les activités cognitives de l'apprenant, l'autre se construit sur les représentations que l'apprenant a du monde, l'un privilégie les savoirs sur la langue et la culture, l'autre propose l'apprentissage des usages de la langue et de la culture dans l'interaction.
- Mais tout le monde n'a pas la possibilité de sortir de la classe pour permettre à l'élève de vivre dans le système de l'autre.
- On peut sortir de la classe sans quitter les murs de l'École.
- Que voulez-vous dire ?
- Que si le cas d'étude que j'ai proposé permet d'explorer un vaste panorama de possibilités et de dessiner les contours d'un modèle alternatif au cours dialogué, le changement de paradigme peut s'opérer sur une échelle beaucoup plus réduite.
- Par exemple ?
- Par exemple, prenez tous les documents que « vous avez faits en classe » ces derniers mois et classez-les non plus d'après leur thème, non plus d'après leur contenu linguistique mais d'après la fonction qu'ils avaient dans la société d'où ils ont été tirés.
- Je ne comprends pas ce vous voulez dire.
- Prenez un texte que vous avez commenté avec vos élèves. Je vous propose la typologie des textes d'Adam [Note467](#). et je vous demande de le définir. Est-il plutôt descriptif, plutôt narratif, plutôt injonctif – prescriptif, plutôt argumentatif, plutôt poétique – rhétorique ou plutôt conversationnel.
- Je dirai qu'il est plutôt injonctif et poétique.
- L'usage de la langue qu'on y observe est-il caractéristique de l'injonction ?
- Oui.
- Donc, ce texte peut s'inscrire dans une séquence qui visera à apprendre à comprendre des ordres écrits et des interdictions écrites ou à apprendre à donner des ordres écrits ou écrire des interdits.
- Vous insistez beaucoup sur le fait qu'il s'agit d'écrit mais ce texte a vocation à être dit car il s'agit d'un poème.
- Vous ne me simplifiez pas la tâche mais bon, je maintiens qu'il peut s'inscrire dans une séquence d'apprentissage de la compréhension des ordres ou des interdictions.

- C'est exactement pour cela que je l'avais choisi, je voulais que mes élèves apprennent l'impératif et l'impératif négatif.
- Décidément nous parlons la même langue mais nous ne parlons pas le même langage ! Apprendre à comprendre des ordres, ce n'est pas apprendre l'impératif pas plus qu'apprendre à en produire.
- Comment cela ? Sans savoir l'impératif, vous ne pouvez pas savoir si c'est un ordre qu'on vous donne.
- En compréhension orale, je vous assure qu'il y a bien d'autres indices. Pensez à quelques expériences que vous avez pu vivre personnellement dans une communauté dont vous ne maîtrisiez pas la langue, je suis bien certain que ce ne sont pas les ordres oraux et encore moins les interdictions orales qui ont posé le plus de problèmes de compréhension. En compréhension écrite, cela peut rendre de grands services de connaître la morphologie de l'impératif mais il faut reconnaître que beaucoup de formes verbales sont communes à l'impératif et à d'autres temps verbaux, donc il faudra savoir chercher d'autres indices. En expression écrite et orale les connaissances morphosyntaxiques prennent effectivement une importance considérable même si dans le deuxième cas il est toujours possible de compenser une ignorance morphologique mais cela peut partiellement affecter le contenu sémantique du message. Que choisissez-vous de faire travailler ?
- L'expression orale.
- Soit, mais...
- Vous m'avez demandé ce que je voulais travailler.
- Non, je voulais seulement souligner que dans la perspective de l'indépendance langagière, la première étape c'est bien de savoir si je sais reconnaître immédiatement...
- « Je reconnais immédiatement si l'on me donne un ordre, un conseil ou si l'on m'interdit de faire quelque chose, même si je ne comprends pas tout ce qu'on me dit. » Portfolio européen des langues, écouter, premiers niveaux, A2-2.
- Félicitations.
- Merci, mais revenons à mon poème.
- Non, je ne reviens pas à votre poème, je reviens à votre souhait de faire apprendre à donner des ordres et à interdire à l'oral. Dans quelle aire d'action voulez-vous qu'on apprenne à donner des ordres.
- Partout.
- Comment cela partout ? Vous ne vous adressez pas de la même façon à votre enfant qui fait une bêtise, qu'à un supérieur que vous invitez à faire quelque chose.
- Mais mon texte passe de la sphère familiale à la sphère scolaire puis à la sphère professionnelle.
- Donc en fait ce n'est pas l'impératif que vous voulez faire apprendre mais les usages du langage dans un discours injonctif en fonction des situations sociales. Une mère ou un père qui appelle ses enfants à table ne s'y prendra pas de la même manière que les hôtes qui prient des invités de marque de prendre place. Et il est peu probable que l'un ou l'autre utilise le temps formel de l'impératif. La mère dira probablement « a comer »[à table]et les hôtes : « ya se pueden sentar »[vous pouvez vous asseoir]
- Donc j'abandonne mon texte et j'invente des situations où je fais dire à mes élèves ce que diraient des

Espagnols dans les dites situations.

- Premièrement, vous n'abandonnez pas votre texte, il semble receler des richesses intéressantes ; deuxièmement, vous ne pouvez savoir de façon sûre ce que diraient des Espagnols dans ces situations : équiper les élèves pour une situation analogue ce n'est pas leur fournir un outil linguistique préconstruit et unique. J'imagine que le texte dont vous me parlez est le poème de G. Celaya « *Biografía* » que tous les professeurs d'espagnol ont sorti de leur coffre à documents quand ils ont voulu faire apprendre l'impératif.
- C'est bien lui en effet.
- Alors, donnez-lui le statut qu'il a. Il est poème. C'est un texte fort. Préparez vos élèves en dehors de lui aux usages du langage dont nous parlons.
- Mais à quoi servira alors le poème ?
- A dire !!! Puisque c'est ce que vous voulez qu'ils apprennent. Vous avez dit expression orale. Donc puisque c'est un poème et qu'il a vocation à être dit, faites-le dire, faites-le apprendre par coeur, il servira de point d'ancrage, favorisera la mémoire épisodique.
- Mais il faudra bien qu'ils le comprennent.
- Si vous avez proposé dans les apprentissages antérieurs des situations proches, ce sera vite fait.
- Et on n'en parle pas ?
- Pour quoi faire ? C'est un poème avez-vous dit, faites-le dire et la polysémie apparaîtra plus sûrement que dans le discours sur... Je connais une collègue qui l'a fait interpréter par des élèves de Seconde LV3 qui se sont filmés et qui ont fait, à partir des rush, un montage vidéo que je tiens à votre disposition. Je vous assure que la « mise en voix et en gestes » a exigé un travail en profondeur de reconnaissance des formes linguistiques, d'interprétation, d'entraînement phonétique et prosodique qui a installé le poème dans les mémoires fixant ainsi des formes linguistiques attachées à une expérience psychoaffective forte. Elles sont fortement contextualisées, donc pas disponibles immédiatement pour l'action mais les connexions qui permettent d'y retourner sont solides. Il y a eu incursion dans le système de pratique et de pensée de l'autre par le truchement d'un objet de médiation. Ce n'est pas la classe qui l'a réalisé, c'est la classe qui l'a permis.
- Je ne sais pas construire ces situations en amont de la réalisation et puis, reste que quand j'utilise le poème « *Biografía* » pour faire apprendre l'impératif dans un cadre plus général d'explication de texte, il m'est facile de proposer un test d'évaluation.
- Je n'ai pas de peine à imaginer ce que cela pourrait être : reproduction écrite de l'impératif de certains verbes utilisés dans la poème.
- Ainsi je m'assure que le paradigme est en place.
- Deuxième, partie : rédaction écrite répondant à une question sur la sens du poème.
- Par exemple : « justifier le titre ». Ainsi l'élève reprend ce qui a été dit en cours et s'entraîne aux exercices écrits de l'épreuve de baccalauréat.
- Les critères d'évaluation ?
- La conformité au paradigme dans la première partie. Quant à la seconde, c'est un peu plus délicat mais on

distinguera la richesse des idées et la correction formelle. Evidemment vous allez dire que cette évaluation est nulle et non avenue.

- En effet et vous savez pourquoi.

- Parce que produire l'impératif d'un verbe à l'écrit ne garantit pas qu'on puisse l'utiliser ? Parce que juger de la qualité des idées est très subjectif ?

- Parce que cette évaluation ne renseigne pas l'élève sur la capacité qu'il a acquise à se servir de la langue

- On pourrait alors lui demander d'imaginer une situation analogue à celle du texte et d'inventer un dialogue où il multiplierait les impératifs.

- Ce qui reviendrait à un entraînement à la manipulation de l'impératif à l'écrit, ce qui n'est pas en soi une aberration mais ce ne serait pas un test sur sa capacité, en interaction, à comprendre à l'écrit ou à l'oral les ordres et les interdictions, ou à produire à l'écrit ou à l'oral des ordres et des interdictions.

- Quel test alors après ce texte ? Je n'en vois plus. Je ne sais pas faire.

- Pourquoi en faudrait-il puisque ce n'est pas lui l'objet de l'apprentissage ni encore moins ce qu'on en a dit ?

- Alors ?

- Alors proposons des tests qui permettent à l'élève de mesurer son niveau d'utilisation de la langue. Mais pour que l'évaluation soit un outil d'apprentissage elle ne peut pas porter sur des macro compétences ni sur l'objet qui a été utilisé pour apprendre.

- Donc jamais les élèves ne sont en situation véritable de communication.

- Comment pouvez-vous dire cela ? J'ai multiplié les exemples montrant que sans cette alternance entre interaction sociale véritable et apprentissage scolaire, il n'y a pas d'apprentissage langagier. Mais cela ne signifie nullement que ces situations d'interaction soient évaluables.

- Et comment évaluez-vous par exemple la micro-compétence qui consiste à comprendre si l'on est en train de me donner un ordre ou si on m'interdit quelque chose, ou si on me donne un conseil.

- Enregistrez une dizaine de spots « injonctifs » radiodiffusés ou télévisés, numérotez-les et demandez à votre élève de dire dans quelle catégorie chacun d'eux s'inscrit.

- Je ne suis pas formé à cela.

- Je le crois en effet et je propose des pistes.

Chapitre 3. La formation des enseignants d'espagnol et des autres

1. Former les professeurs d'espagnol.

Le contexte socio-économique et politique européen qui stimule fortement l'aspiration du corps social à la maîtrise de plusieurs langues offre à l'École une extraordinaire occasion de relever le défi de l'efficacité pragmatique et d'intégrer, tout en même temps, la formation aux langues vivantes dans ses missions éducatives. Il faut pour cela qu'elle sache en respecter et en exploiter les spécificités. Si elle venait à manquer

cette occasion, si aucun changement significatif ne se produisait, la demande d'apprentissage des langues n'en disparaîtrait pas pour autant mais rien ne justifierait plus que l'École s'en mêlât car, ce que peut faire l'École en ce domaine, aucune officine d'enseignement des langues ne le prendra en charge et, au-delà des questions individuelles de formation, c'est la perspective démocratique européenne qui se trouble. La prise de conscience, par les classes moyennes, que la maîtrise des langues étrangères fait désormais partie des compétences professionnelles qui seront exigées de leurs enfants est un facteur facilitateur qu'on ne saurait nier. Il revient à l'École, en satisfaisant ces aspirations, de mettre ces apprentissages au service de tous. Or la formation des maîtres, notamment en espagnol, doit se transformer profondément pour cela.

La phase de mutation en cours est l'occasion pour l'enseignement - apprentissage de l'espagnol dans l'institution scolaire de rompre son isolement. Le défi à relever est de le faire entrer en synergie avec d'autres enseignements (qu'on ne saurait limiter au seul domaine linguistique) tout en lui donnant les moyens d'apporter à l'apprenant cette part d'humanité spécifique dont la langue-culture espagnole est l'expression. Pour cela, il est impératif que l'enseignement - apprentissage de l'espagnol sorte de cette apesanteur méthodologique où il s'est réfugié depuis l'avènement des méthodes audio-orales puis de l'approche communicative.

1.1. Théorie(s) de référence ?

Penser la formation des professeurs d'espagnol, c'est rompre avec cette situation que P. Lenoir présente ainsi :

« Les enseignants d'espagnol (...) sont en France dans une situation singulière. Confrontée aux nouveaux enjeux de l'enseignement des langues, leur tradition didactique doit aujourd'hui effectuer un "saut" méthodologique, depuis le Cours Actif à Orientation Culturelle début du XX^e siècle (...) jusqu'à l'éclectisme méthodologique années 1990-2000, sans avoir connu l'étape audio visualiste ni véritablement intégré l'Approche Communicative. Conçue sur un modèle issu des humanités classiques, en vertu d'une conception non utilitariste de l'enseignement, la tradition didactique hispanique se trouve dans une situation que nous proposons de qualifier d'ellipse méthodologique ». [Note468](#).

Le « saut méthodologique » dont parle P. Lenoir représente un énorme défi pour la formation. Et si, à terme, il revient à la formation continue d'accompagner les professionnels dans cette mutation, c'est en formation initiale qu'apparaissent au grand jour les données du problème puisque, pour mener à bien sa tâche de certification, l'institution doit clarifier ses attentes. Pour illustrer notre propos, nous citons ici les critères qui ont été pris en compte par une inspection pédagogique régionale au printemps 2005 pour titulariser les professeurs stagiaires au terme de leurs deux années de formation à l'I.U.F.M..

- « Elle (L'inspection) attend que le professeur
- s'exprime en langue **espagnole** ;
 - ait des objectifs clairs conformément aux Instructions Officielles et aux Programmes ;
 - suive une progression assurant des réactivations de connaissances ;
 - veille à la prise de parole des élèves la plus autonome et le plus réfléchi possible ;
 - ménage des pauses et/ou reprises des acquis avec un souci réel de leur appropriation pendant le cours ;
 - donne la priorité à l'oral sur l'écrit ;
 - utilise le tableau comme support d'apprentissage ;
 - ne confonde pas activité et apprentissage ;
 - enseigne une langue espagnole authentique (**phonétique et phonologie**) ;
 - donne des consignes de travail précises de façon que le « repaso » mette en évidence les acquis ;
 - ne recoure aux technologies modernes que comme outils ;
 - donne aux cahiers l'importance qui leur revient (en collège surtout) ;

- gère le groupe efficacement (discipline) ;
- n'ait pas de problèmes majeurs de voix, de déplacements...
- pratique une évaluation et une notation claires. » [souligné par l'auteur].

Nous ne reprendrons pas ici le travail d'analyse du cours canonique effectué dans notre première partie mais voilà que le noyau dur réapparaît en filigrane derrière cette série de critères qui ne peuvent être compréhensibles et auxquels on ne peut satisfaire que dans ce cadre. Les références sur lesquelles s'appuient ces critères sont celles qui fondent le modèle didactique que nous avons isolé et que les professeurs stagiaires doivent s'être approprié. Après avoir redit l'essentiel de ce qui a été produit au cours précédent (« le repaso »), la classe construit, sous la houlette du professeur, un discours sur un document, et c'est dans la prise de parole que chacun apprend en réemployant des formes récemment découvertes et en employant des formes inédites en dépôt dans le document. Cette grille d'évaluation de qualification professionnelle donne comme référents obligés un schéma de cours immuable et les conceptions d'apprentissage qui l'induisent, même si ces conceptions ne prennent que très partiellement en compte les Instructions Officielles en vigueur au lycée, les Instructions Officielles qui se préparent pour le collège et la circulaire de rentrée 2005 qui enclenche la mise en place des nouveaux modes d'organisation des classes de langue. Tous ces textes s'adosent au Cadre européen de référence pour les langues et donc à ses référents théoriques socioconstructivistes et à sa perspective actionnelle.

La didactique de l'espagnol telle qu'elle transparait dans ce document d'évaluation propose-t-elle aux candidats au professorat une théorie de référence de substitution ? En aucun cas. Elle se contente de s'en remettre à la vulgate qui prévalait dans l'enseignement des langues avant que les recherches en psychologie du comportement ne conduisent à fonder la réflexion sur l'acquisition des langues sur des théories scientifiques. Ce que révèle l'ellipse méthodologique dont parle P. Lenoir, c'est que pas plus que la « méthodologie active » dont elle est issue, la didactique de l'espagnol qui survit dans ce document du printemps 2005 n'est fondée sur un quelconque principe scientifique.

Dans son ouvrage *Précis de didactique. Devenir professeur de langue*, M.-F. Nancy-Combes écrit à propos des méthodes qui s'inscrivent dans le cadre de la « méthodologie active » :

« Ces méthodes d'enseignement procèdent essentiellement d'une certaine idée de l'institution sur ce que devait être l'école républicaine, et des hommes et des femmes qu'elle se devait d'instruire. Elles ne sont fondées sur aucun principe scientifique, mais essentiellement sur des intuitions et un certain bon sens pratique. L'objectif de ces approches est d'une part de parler, lire et écrire une langue, mais aussi et pour une large part d'ouvrir l'esprit des élèves et de former leur goût par la fréquentation des auteurs de la littérature. »[Note469](#).

Dans l'hypothèse où la formation des enseignants d'espagnol dans les instituts universitaires de formation des maîtres devrait être circonscrite par cette perspective, il ne lui resterait qu'à mettre à la disposition des professeurs stagiaires, selon les termes de P. Lenoir, « un bagage formatif essentiellement pratique »[Note470](#). Nous reproduisons ici le plan de formation 2004 – 2005 des professeurs stagiaires d'espagnol d'un institut universitaire de formation des maîtres[Note471](#), qui, selon nous, s'inscrit parfaitement dans le schéma évoqué. Nous n'avons conservé le détail des formations que pour les parties se référant au cours canonique qui constitue en volume horaire l'essentiel de la formation. En effet, sur 121 heures de formation, 35 heures (soit III et IV) sont clairement consacrées à l'acquisition des règles de son fonctionnement et 24 heures, (soit VI et VII) sont consacrées au développement d'éléments qui lui sont consubstantiels:

Projet de plan de formation – année 2004-2005.

Projet de plan de formation – année 2004-2005.

Module prise de
fonction 12h

I - Etre professeur stagiaire

II - Réussir sa rentrée

III - Le cours d'espagnol

1 Les programmes / Les objectifs / les compétences attendues du professeur de langue

l'autonomie linguistique : 18h

les cinq compétences : comment travailler : la compréhension de l'oral / la compréhension de l'écrit / l'expression écrite / l'expression orale, prendre part à un dialogue / l'oral en continu

- les objectifs : grammatical/ lexical
- l'objectif culturel / la place de la culture dans l'enseignement

2 Structure du cours d'espagnol

- déroulement de l'heure de cours
- choix du document / la séquence / progression / niveau..
- le réemploi / les objectifs linguistiques et culturels
- le rôle du professeur : guider, solliciter

3 Préparation de la séquence et du cours

IV La conduite du cours

- la lecture
- la compréhension globale / l'explicite
- l'élucidation / l'élucidation préalable / mise à portée des élèves
- l'implicite 17h
- le questionnement / sollicitation / moyens mis en œuvre pour découvrir l'implicite et obtenir la participation
- la lecture par les élèves / prononciation / accent tonique
- les consignes de travail / la mémorisation

V L'évaluation

1 Evaluation: qu'est-ce qu'évaluer ? qu'évalue-t-on ? quand ?

2 Evaluation formative: interrogations/ évaluation de l'oral / les critères d'évaluation

3 Evaluation sommative: évaluation de l'écrit / types de contrôles / oral en continu 12h

4 la correction des contrôles et des interrogations / le barème / les critères de notation

VI- Progression linguistique et projet pédagogique

- construire l'apprentissage de séquence en séquence
- la progression
- les réemplois
- la trace écrite
- le travail à la maison / consignes de travail 12h
- la reprise

VII Les supports, diversifier l'enseignement

1- Différents types de supports / compétences travaillées

- les textes / diverses approches, repérages...
- la chanson
- la vidéo / séquence avec internet
- les transparents
- les jeux 12h

2- le travail en groupes

3- l'assistant au lycée

VIII Les cours spécifiques

- IDD

- TPE
- les classes européennes 3h+9h
- les cours en demi groupe au lycée

IX Le mémoire

- prendre du recul et analyser sa pratique
- le sujet / méthode / le plan
- préparation / rédaction 20h
- la soutenance

X Les textes officiels

6h

XI Les examens

Que l'on prenne en III, le titre « Le cours d'espagnol », ou le sous-titre « structure du cours d'espagnol » ou l'item « rôle du professeur d'espagnol : guider, solliciter », que l'on prenne en IV, le titre « la conduite du cours » et le sous-titre « le questionnement / sollicitation / moyens mis en œuvre pour découvrir l'implicite et obtenir la participation. », il apparaît que le principe de la formation dispensée est d'instruire le professeur stagiaire des façons de faire pour faire fonctionner le cours d'espagnol donné comme un objet immuable qui a ses lois de fonctionnement internes. Tout se passe comme si l'attention du maître en formation devait prioritairement être concentrée sur le mode d'emploi et les tours de main nécessaires à faire fonctionner cette « usine à gaz », selon les termes de C. Puren. Le maître formateur se fait maître artisan et montre des gestes selon le principe du compagnonnage. De même que le cours magistral dialogué ignore les activités cognitives qui sont à l'œuvre dans l'apprentissage de la langue étrangère et privilégie le produit, de même l'initiation à cette modalité d'enseignement ne dit-elle rien de ce qui s'y joue, de ce qui est censé s'y jouer, des processus qui y sont à l'œuvre et encore moins, évidemment, de tout ce qui ne s'y joue pas.

C'est que le cadre retient, nous l'avons vu dans la première partie, enseignants et enseignant dans une logique comportementaliste bornée par la recherche de la performance scolaire. On y travaille à l'aveugle et on peut s'y préparer à l'aveugle. Mais l'apprentissage du « faire cours » tel qu'il transparait dans les critères d'inspection du document que nous avons produit ou dans le programme de formation [Note472](#). change de nature si, comme nous le préconisons dans cette partie, ce que vise le travail scolaire en langues c'est l'indépendance langagière de l'apprenant, la capacité à agir socialement en utilisant la langue étrangère. Il revient alors à la formation universitaire académique et professionnelle de donner aux professeurs les moyens de se doter des connaissances et des outils professionnels pour accompagner l'apprenant sur ce chemin-là. La perspective en est bouleversée du tout au tout mais elle peut largement coïncider avec la perspective professionnalisante des I.U.F.M. si on a acquis, en amont, les savoirs académiques nécessaires et si l'articulation avec le terrain est telle que savoirs didactiques et savoirs pratiques puissent se construire en interdépendance.

Avant d'examiner quelle expertise spécifique du professeur d'espagnol, et au-delà, du professeur de langues, requiert le modèle que nous avons tenté de dessiner, il convient de rappeler, et le modèle que nous évoquons rend le rappel plus nécessaire encore, que le professeur de langues est un enseignant qui, au même titre que les autres, a charge d'instruire et d'éduquer, qui fait partie d'une équipe éducative où il a sa part de responsabilité, dans un établissement scolaire donné au fonctionnement duquel il participe ; agent de l'état, il participe à l'évolution de l'École. Pour devenir cet enseignant, il lui faut donc apprendre la discipline qu'il a à enseigner, c'est-à-dire des savoirs académiques ; il lui faut apprendre à faire cours, c'est-à-dire à organiser, mettre en œuvre les savoirs académiques ; il lui faut apprendre à faire classe, c'est-à-dire organiser les apprentissages, l'espace, le temps, le groupe, construire la relation pédagogique ; il lui faut enfin connaître suffisamment le système éducatif pour y agir.

Les propositions que nous allons développer maintenant en matière de formation des enseignants de langues s'inscrivent dans ce cadre. Si le contenu à enseigner, si les propositions que nous faisons singularisent assez fortement l'enseignant de langues étrangères, il n'en reste pas moins que son enseignement est enchâssé dans le dispositif général de formation de l'École. Nous avons montré que nous n'entendons pas l'en sortir mais

qu'en revanche cette singularité peut contribuer à créer des synergies nouvelles qui rejaillissent sur l'École elle-même et contribuent à rendre plus efficace son action socialisatrice. Mais il faut, selon nous, pour atteindre cet objectif, que la formation des professeurs de langues, et singulièrement d'espagnol, connaisse une véritable révolution épistémologique. Nous avons dessiné à grands traits les contours de la professionnalité (savoirs académiques, faire cours, faire classe, connaître le système pour y agir) mais que recouvrent ces catégories quand on cible la professionnalité du professeur de langues étrangères ?

1.2. Révolution épistémologique.

La révolution dont nous parlons n'est en fait que la traduction des orientations définies par les Instructions Officielles de 1995 et dont, par exemple, le préambule des programmes de langues vivantes de la classe de 6e [Note473](#), sont une bonne illustration. Si cette traduction ne s'est jamais réalisée dans l'enseignement – apprentissage de l'espagnol, elle est restée très timide dans les autres langues. Certes l'approche communicative – à laquelle n'a jamais véritablement souscrit l'espagnol – est maintenue, mais on prend en compte et on croise la théorie de la linguistique énonciative et celle du constructivisme.

Le sujet parlant est maintenant au centre des préoccupations et la langue est envisagée – et son apprentissage devrait être organisé en conséquence – du point de vue de ses usages et de ses fonctions dans les situations réelles d'interaction. Les processus de construction de discours et de production de sens ne peuvent plus être ignorés. De plus, les thèses constructivistes sur lesquelles s'appuient les Instructions Officielles, avancent que c'est dans l'interaction entre l'individu et le monde que se construisent les connaissances et, de ce fait, le langage est considéré lui aussi comme un objet cognitif participant au développement de l'intelligence. Dès lors, un enseignement – apprentissage de langues, fussent-elles étrangères, ne peut ignorer les liens qui s'établissent entre développement cognitif et développement linguistique. L'enseignement des langues étrangères exige de ses professionnels qu'ils incorporent ces données essentielles et qu'ils les traduisent dans leurs pratiques. On prendra pour illustrer notre propos le cas, souvent polémique, de l'apprentissage de la production orale en classe d'espagnol, pour mesurer ce que peut signifier le changement de perspective didactique que nous préconisons.

2. Vers quelle didactique orienter la formation ?

2.1. Le cours de langue étrangère pour apprendre quoi ?

On invoque traditionnellement la fameuse « homologie fin / moyens » qui caractérise l'enseignement – apprentissage des langues et qui en conditionnerait fondamentalement la mise en œuvre. L'objectif fondamental, à savoir la langue cible, se trouve être en même temps le moyen pour y parvenir. On se souviendra que dans la liste des critères d'inspection que nous avons présentés plus haut le fait, de la part du professeur, de mener son cours en espagnol figurait en première place. L'inspecteur qui signe ce document a même pris soin de souligner le terme : il attend que le professeur « s'exprime en espagnol ». Cette règle impérative et incontournable renvoie à la logique du bon sens dont nous avons parlé plus haut et qui, selon l'adage, prétend que « *c'est en forgeant que l'on devient forgeron* ». Il conviendrait certainement, sans faire injure au savoir populaire, de se demander en quoi consiste cette didactique de la production orale et quelle alternative une approche fondée sur la linguistique énonciative et sur le constructivisme peut proposer.

L'oral dans la didactique traditionnelle de la production orale est un outil. Il peut être un outil de régulation de la classe : on y a recours pour gérer le groupe, entretenir la relation pédagogique, régir les comportements. Il est aussi et surtout un outil pour effectuer ou faire effectuer par la classe les activités qui lui sont particulières : le commentaire – analyse de document est traditionnellement en espagnol la principale de ces activités. L'oral est alors un outil au service d'un type d'activités scolaires et la production orale ne fait l'objet d'attention que secondairement, qu'en dépendance. S. Erard et B. Schneuwly affirment que l'intervention didactique sur l'oral n'est alors dans ce cas qu'« incidente » [Note474](#), la priorité étant accordée à la dynamique des échanges.

L'oral est comme subordonné à la maîtrise de ce que les auteurs appellent « un genre » scolaire qui le renvoie à un rôle d'exécutant, le soumet à sa cohérence. Ce faisant, dans ce contexte, les apprentissages relevant de l'oral que le maître voudra faire réaliser, deviennent pour l'apprenant un apprentissage cumulatif de formes.

À cette approche, S. Erard et B. Schneuwly en opposent une autre. Les deux auteurs traitent de la didactique de l'oral en français dans une classe francophone mais nous verrons que leur analyse est parfaitement transposable, moyennant quelques aménagements, en didactique de l'oral en langue étrangère.

« La seconde approche part du postulat selon lequel enseigner l'oral signifie développer la maîtrise de diverses situations de communication publiques (au travail, à l'école, dans l'administration ou la politique), par l'appropriation des genres correspondants à ces situations. Elle se distingue notamment de la première sur deux points : a) Elle isole des genres – qui peuvent être des genres scolaires qui fonctionnent dans un contexte d'appropriation de savoirs (compte rendu), ou des genres “non scolaires” (débat, conte lu à d'autres) – pour en faire des objets de travail didactique ; b) elle fournit à l'élève, par des démarches diversifiées, systématiques et partiellement décrochées de l'activité langagière, des outils langagiers pour mieux maîtriser les genres travaillés. On pourrait donc parler ici d'un interactionnisme non seulement intersubjectif, mais instrumental ou sémiotique et dire qu'il s'agit d'une didactique non pas seulement de la communication mais du français, axée sur les spécificités de cette langue : en plus de travailler en français, on travaille sur le français. »

Voilà qui est de nature à ébranler fortement la fameuse homologie fins / moyens que nous évoquions plus haut, ou du moins conduire à la revisiter. Réexaminer cette question, c'est tenter de fournir à celui qui veut enseigner la langue étrangère dans le cadre de l'École un schéma didactique minimal de référence pour satisfaire à la demande institutionnelle pressante de privilégier l'oral, demande largement relayée par le corps social.[Note475](#).

2.1.1. Première clarification : la question de la compétence.

Si nous nous appuyons pour ce faire sur la proposition de S. Erard et B. Schneuwly, nous entendons élargir le concept de « genre » auquel ils se réfèrent, conscient que, ce faisant, nous altérons le sens qu'ils lui donnent. C'est que nos auteurs montrent beaucoup de réticences à laisser entrer dans le champ de l'éducation le concept de « compétence », tout droit issu du monde de l'entreprise. La citation qu'ils fournissent de M. Crahay dit assez leurs préventions :

« La logique de la compétence est, au départ, un costume taillé sur mesure pour le monde de l'entreprise. Dès lors qu'on s'obstine à en revêtir l'école, celle-ci est engoncée dans un habit trop étriqué eu égard à sa dimension nécessairement humaniste ». [Note476](#).

Nos auteurs craignent fort que le terme, de par son origine et ses connotations n'entraîne les finalités scolaires vers la vie quotidienne et la réponse à des besoins immédiats quand

« L'une des potentialités de l'institution scolaire réside précisément dans le fait d'instaurer une rupture progressive avec les formes d'apprentissage liées aux situations quotidiennes, et de créer un espace d'étude qui fonctionne selon des logiques différentes, dont les disciplines scolaires sont l'expression. » [Note477](#).

L'apprentissage de langue étrangère tel que nous l'avons présenté au début de cette partie, dans ses liens avec le langage et tel qu'il apparaît dans l'étude de cas qui l'illustre, nous semble précisément prémunir contre cette dérive possible. Si cet enseignement – apprentissage vise à faire face à des situations quotidiennes dans le macrosystème où prévaut la variété linguistique qu'on étudie, il permet, précisément parce qu'il se développe dans le milieu scolaire, l'apprentissage conscient et donc distancié de ces savoir-faire et le retour réflexif.

Mieux encore : ce faisant, il conduit à la conscientisation dans l'espace d'étude qu'est l'École, des logiques qui opèrent dans l'usage quotidien du langage que pratique l'apprenant dans sa vie quotidienne.

Dès lors, nous substituons au terme « genre » de nos auteurs, le terme de compétence. Mais une nouvelle précision s'impose. Le Cadre européen de référence pour les langues se contente d'une définition à minima des compétences, le pluriel « les compétences », ne faisant que renforcer un peu plus l'imprécision :

« Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir ». [Note478](#).

L'imprécision est due ici à l'amalgame qui est fait entre les ressources de l'action et l'action elle-même, ce que précisément la sociologie du travail a conduit à distinguer clairement. G. Le Boterf écrit :

« La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du "savoir mobiliser" » [Note479](#).

Le contexte de mobilisation de cette compétence prend alors une importance fondamentale si on prend en compte la nature sociale et contextuelle du langage. La compétence langagière est un savoir d'action et il revient à l'École de fournir à l'apprenant les moyens de se le constituer.

2.1.2. Deuxième clarification : communication publique / communication privée.

S. Erard et B. Schneuwly étudient la possibilité d'enseigner l'expression orale en travaillant des « genres » de l'oral public. La distinction qui est opérée entre l'oral public et, en creux, l'oral privé, est naturelle dans la mesure où il s'agit d'enseigner l'oral dans la langue que pratiquent les apprenants dans leur sphère privée. Parce que, en langue étrangère, l'oral privé est à construire autant que l'oral public, l'enseignement de langue étrangère ne saurait en faire l'économie d'autant qu'il va permettre à l'apprenant, comme nous l'avons montré sous un autre angle, dans le premier chapitre de cette seconde partie, de prendre conscience de l'usage intime qu'il s'est construit du langage. Non que l'apprentissage de l'oral public en langue première ne le fasse pas, mais il le fait en extériorité, en travaillant l'écart, quand l'apprentissage de langue étrangère le fait, ou peut le faire si on en crée les conditions, en interrogeant les rapports les plus intimes que l'individu s'est créés avec le monde par le langage, lui permettant ainsi d'accéder plus sûrement à cette conscience de langage dont nous avons parlé.

2.2. Une didactique de l'oral orientée vers l'agir social qui rend à l'École son statut d'espace d'étude.

Plus que des clarifications, les lignes qui précèdent ont permis d'adapter à nos préoccupations liées à l'enseignement - apprentissage de langue étrangère les propositions pour l'enseignement de l'oral de S. Erard et B. Schneuwly. Il nous est loisible maintenant de suivre pas à pas la démarche proposée. Pour les auteurs, ce qui la fonde, c'est de développer chez l'apprenant « la maîtrise de situations de communication » en travaillant les « genres correspondant à ces situations ». Nous dirons que ce qui oriente la démarche en apprentissage de langue étrangère, c'est la maîtrise de situations de communication en travaillant les compétences correspondant à ces situations.

Les situations sont a priori innombrables et difficiles à classer mais ce n'est certainement pas la question centrale. Les critères sont à chaque fois réversibles : que l'on retienne la fréquence et on se trouvera certainement avec une situation extrêmement complexe, que l'on retienne la simplicité de la situation et il est probable qu'elle sera bien peu représentative de la vie réelle donc sans véritable intérêt au regard de l'objectif. Ce qui est central, c'est quelle compétence telle situation va permettre de faire travailler, ou plus précisément, quelles microcompétences vont pouvoir faire l'objet d'un apprentissage intensif dans la macrocompétence que

porte telle situation ? Qu'est-ce qui est précisément enseignable à l'oral ? Le cadre européen commun de référence pour les langues offre un large éventail organisé de descripteurs de « savoir-faire » qui constituent pour le maître des pistes de travail innombrables qui permettent de « remonter » à des situations de communication correspondantes. Dans l'étude de cas que nous avons proposée, des situations de communication vers lesquelles tendaient les apprentissages étaient imposées par l'expérience même de l'échange entre le lycée français et le lycée espagnol : une conversation téléphonique pour demander une information, un programme de visite à organiser conjointement. D'autres situations étaient données comme probables lors du séjour et fournissaient à ce titre la matière des apprentissages : négocier un rendez-vous, raconter une expérience récente, exposer les résultats d'une recherche.

Chaque macrocompétence (prendre part à une conversation téléphonique, raconter un événement etc.) devient l'objet du travail didactique. C'est en quelque sorte ici que commence véritablement le travail du professeur de langues, didacticien et pédagogue. Dans son ouvrage *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, P. Meirieu écrit à propos de la formation des maîtres :

« ...“centrer la formation sur l'apprentissage” ne signifie nullement ajouter aux enseignements traditionnels concernant les contenus de savoir à transmettre, une information en matière de psychologie cognitive ou de psychopédagogie – encore que cela puisse être fort utile – mais impose, plus profondément, d'**introduire dans l'ensemble des cours dispensés à de futurs enseignants une réflexion métacognitive**. Il s'agit d'interroger résolument avec eux les savoirs sous l'angle de leur constitution et non de leur restitution ; de s'intéresser tout autant à la manière dont ils sont acquis qu'au contrôle de cette acquisition. »Note480.
[Souligné par l'auteur]

Pour paraphraser l'auteur et transposer son propos, nous pourrions dire que le professeur de langues n'est pas là pour juger de la capacité de l'élève à « raconter une expérience à un hispanophone » mais pour inventorier toutes les microcompétences, qu'elles soient linguistiques (et là s'ouvre l'éventail qui va de la phonologie à la morphosyntaxe, du lexique à la graphie), socioculturelles, langagières, culturelles sans lesquelles il ne pourra parvenir à ses fins, et puis mettre ses élèves au travail. Les mettre au travail, ce n'est pas les engager déjà dans une action langagière même si cette dernière oriente, fédère, donne du sens à ce qui va se passer maintenant. Le maître a repéré les opérations mentales nécessaires pour accéder à telle ou telle notion, pour se représenter tel ou tel savoir-faire linguistique ou socio-culturel etc. Puis, pour se l'approprier, il a anticipé des blocages possibles. A lui maintenant de construire le dispositif, les dispositifs, collectifs ou individualisés, pour des groupes petits ou grands, avec documents d'appui ou non, pour faire franchir un pas à tous, pas nécessairement le même, mais à tous, que tous se livrent à des activités d'apprentissageNote481. Nous reviendrons à cette notion mais il s'agit ici de traduire concrètement, en termes de travail didactique du maître et de travail d'apprentissage de l'élève, la proposition de S. Erard et B. Schneuwly que nous rappelons ici :

« Elle (l'approche préconisée) fournit à l'élève, par des démarches diversifiées, systématiques et partiellement décrochées de l'activité langagière, des outils langagiers pour mieux maîtriser les genres travaillés. »

La complexité de toute activité langagière ne peut s'accommoder, dès lors qu'on en vise la maîtrise, d'un apprentissage monolithique, uniforme, rectiligne. Il va exiger des pauses, des détours, des incursions dans d'autres domaines, des « décrochages ». C'est dans ces « suspensions » de linéarité qu'interviendront les nécessaires recours au métalinguistique, au métalangagier, au métaculturel sans lesquels l'apprentissage de langue-culture n'est qu'un comportementalisme et pour lesquels l'usage de la langue première, le retour réflexif sur elle et sur son usage deviennent essentiels.

Comme nous le pressentions l'homologie fins / moyens présentée comme une évidence inaltérable s'en trouve considérablement renouvelée. S. Erard et B. Schneuwly écrivaient :

«On pourrait donc parler ici d'un interactionnisme non seulement intersubjectif, mais instrumental ou sémiotique et dire qu'il s'agit d'une didactique non pas seulement de la communication mais du français, axée sur les spécificités de cette langue : en plus de travailler en français, on travaille sur le français. »[Note482](#).

Dans le cadre du cours analyse – commentaire de document on prétendait pouvoir affirmer : « en commentant analysant en espagnol, j'apprends l'espagnol », dans le cadre de l'apprentissage scolaire de l'espagnol que nous préconisons, on peut affirmer : « en travaillant les activités langagières en espagnol, je travaille sur l'espagnol, le cas échéant en ayant recours à ma langue première (et à d'autres), ce qui me conduit à la penser comme systémique et à construire mon rapport au monde par le langage ».

2.3. Une didactique créative. Vous avez dit « activités » ?

La voie qui s'ouvre est loin d'offrir aux enseignants de langues en formation une stabilité méthodologique à laquelle cependant ils aspirent. Aspiration légitime pour qui découvre la complexité mouvante des situations d'enseignement - apprentissage, la complexité mouvante de l'objet à faire apprendre, mais aspiration qu'un organisme universitaire de formation ne saurait satisfaire, même s'il doit la prendre en compte. Il y aurait manipulation à laisser croire que le professeur de langues puisse être un praticien à qui l'on fournirait des outils didactiques qu'il n'aurait qu'à faire fonctionner. Le modèle socioconstructiviste sur lequel nous appuyons tout notre travail ne saurait être réservé au seul apprenant scolaire ; le maître, en formation ou non, est lui aussi un acteur social et il lui revient de se constituer un savoir et un savoir-faire professionnels en perpétuelle évolution. Il est de la responsabilité de l'institut universitaire de formation des maîtres de faire naître cette dynamique, de susciter une inventivité didactique à développement exponentiel et son corollaire tout aussi dynamique : la capacité d'analyse, d'observation et d'évaluation.

L'un des items de la grille des critères d'inspection que nous avons produite est ainsi rédigé :

« Elle (L'inspection) attend que le professeur (...) ne confonde pas activité et apprentissage ».

Les notions d'activité et d'apprentissage y sont clairement opposées et cette opposition laisse perplexe quiconque envisage l'apprentissage des langues et donc le travail du professeur dans la perspective qui est tracée par le Cadre européen commun de référence et reprise amplement par les Instructions Officielles maintenant du primaire au baccalauréat. Le sujet apprenant est mis au cœur du processus d'apprentissage, c'est-à-dire que la primauté est donnée à son activité mentale. C'est par elle que l'apprenant réalise les opérations de traitement du matériau langagier et c'est de ces opérations dont il va garder le souvenir. En 1982, D. Gaonac'h écrit :

« Les acquisitions constituent une conséquence de l'activité mentale : celle-ci a un produit (perception d'objets, compréhension ou production d'énoncés verbaux, etc.) ; ce qui est "stocké" par le sujet, ce n'est pas le produit mais l'activité mentale qui en est la cause : traitement perceptif, opérations psycholinguistiques, etc. »[Note483](#).

Ce texte est cité par M. Pendax dans son ouvrage *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, ouvrage dans lequel elle fait le point sur cette question et précise, à la suite de sa citation de D. Gaonac'h :

« C'est pourquoi on accorde aux activités la prééminence sur les seuls contenus de langue dès lors que l'on cherche à définir les apprentissages. L'enseignant, à qui il revient de choisir et de planifier les activités, doit donc pouvoir élucider ce qui s'y joue. »[Note484](#).

Au vu de ces citations, il apparaît que le terme même d'« activité » est polysémique et peut-être le libellé du critère d'évaluation de l'inspection ne renvoie-t-il qu'à une acception très particulière du mot « activité ». M. Pendax distingue quatre acceptions différentes du terme. Voyons à quelle acception se réfère le texte de

l'inspection. D'abord, il ne peut y être question des processus mentaux (acception 1) :

« perception, analogie, comparaison, discrimination, mémorisation, catégorisation, élaboration et vérification d'hypothèses, etc. »[Note485](#).

Il n'est pas question non plus des activités langagières où se réalise la pratique d'une langue (acception 2) :

« Le locuteur met en jeu et combine ces divers processus d'une manière spécifique, qu'il bavarde avec un ami, joue au Scrabble ou lise... »[Note486](#).

Il ne s'agit pas davantage de la troisième acception puisqu'il est essentiellement question d'apprentissage :

« Au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère, ces processus ou opérations se réalisent sur le matériau de la langue cible et donnent lieu à des activités de traitement langagier... »[Note487](#).

Reste une quatrième acception, celle qui renvoie à la notion large d'activité enseignement – apprentissage.

« En classe, l'enseignant propose de nombreuses activités qui tendent à mettre en jeu des opérations spécifiques de traitement langagier : qu'elles se rapprochent des activités langagières « naturelles » (comme les jeux de rôle) ou qu'elles soient plus caractéristiques de l'apprentissage institutionnel (comme les exercices de grammaire), elles sont réalisées dans une situation d'enseignement, et visent la réalisation de tâches de traitement langagier et la mise en œuvre de stratégies dans un but d'apprentissage. »[Note488](#).

Quelle que soit l'acception retenue, rien ne permet d'opposer jamais activité et apprentissage comme le fait le texte de l'inspection. Peut-être faut-il alors considérer une cinquième acception, celle qui confondrait la tâche, c'est-à-dire ce qui est à faire et l'activité, c'est-à-dire, ce qui est vraiment fait. Mais alors qui refuse les tâches pour ce qu'elles sont ne doit pas être enclin à s'interroger sur les activités mentales qu'elles déclenchent. Il semble bien en effet que soit condamnée ici l'activité au sens où l'entendrait l'apprenant qui n'en saurait pas les tenants et les aboutissants, c'est-à-dire ce qu'il fait concrètement, l'accomplissement physique de la tâche qui lui a été donnée indépendamment de ce pourquoi il la fait, de ce à quoi va lui permettre d'accéder (notion, savoir, savoir-faire) l'activité dans laquelle il est engagé. Opposer activité et apprentissage, c'est refuser de considérer avec l'immense majorité de la communauté scientifique que l'appropriation d'une langue étrangère et de ses usages est une activité cognitive contrôlable d'autant plus efficace qu'elle prendra en compte le plus grand nombre possible des paramètres de ce savoir-faire social complexe. La diversité des paramètres exige un apprentissage adapté qui permette tantôt d'isoler des éléments sur lesquels faire porter l'attention, tantôt de mettre en synergie des savoirs ou des savoir-faire en voie d'acquisition. Il est de la responsabilité du didacticien pédagogue de proposer à l'apprenant les activités adaptées pour qu'en les réalisant il s'approprie savoirs et savoir-faire, faisant de ces activités non une alternative à l'apprentissage mais le moyen de l'apprentissage. Dans l'ouvrage cité, M. Pendanx, reprenant les travaux de R. Porquier[Note489](#), leur attribue quatre fonctions :

- « - Une fonction de « découverte-exploration » (sensibilisation à de nouvelles significations, à des valeurs communicatives inconnues de l'apprenant, à des informations culturelles inédites pour lui).
- Une fonction de « structuration » (structuration du nouveau contenu langagier, conceptualisation d'emplois divers de formes linguistiques, repérage de l'organisation textuelle).
- Une fonction d'« entraînement » (entraînement au repérage et au maniement des formes et des sens, mémorisation, automatisation).
- Une fonction d'« évaluation », pour aider l'apprenant à faire le point sur son

Accompagner l'apprenant revient donc, dans le cadre scolaire, à inventer continuellement des dispositifs auxquels il adhère et qui soient de nature à le faire progresser efficacement, ajuster au mieux la tâche pour que se mettent en branle des processus mentaux qui vont pousser les frontières du savoir et des savoir-faire, mettre en place des dispositifs d'évaluation pour en apprécier la portée, en mesurer les limites et apporter, le cas échéant, les remédiations adaptées. Mais, pour ce faire, encore faut-il être en mesure de donner du sens à ce qui se passe chez l'apprenant, d'interpréter avec justesse les manifestations tangibles d'une activité cognitive toujours inaccessible, en un mot d'être un professionnel de l'apprentissage de langue.

2.4. Quels savoirs de référence ?

C'est peu de dire que les lauréats des concours nationaux de recrutement de professeurs de langues n'y sont guère préparés. Même si depuis quelques années les concours de recrutement des professeurs vérifient des compétences dans le domaine de la linguistique et de la civilisation, les contenus disciplinaires des Capes de langues vivantes font appartenir les études universitaires correspondantes aux études littéraires : les méthodes d'analyse, le langage de la dissertation, du commentaire, de l'explication de textes ou de documents autres et les traductions sont issues des études littéraires. Leur degré d'exigence en ces matières et leur situation dans le cursus universitaire font que les années d'études qui les précèdent sont comme configurées par l'échéance du concours. Il s'en suit que les étudiants qui se destinent à être professeurs de langues étrangères, c'est-à-dire professionnels de l'apprentissage des langues étrangères, ne découvrent les questions essentielles de l'acquisition de langue et toutes celles qui lui sont afférentes, qu'une fois chargés d'enseignements dans le cadre de la deuxième année d'I.U.F.M. C'est alors une véritable gageure que d'amorcer une formation professionnelle qui doit, tout à la fois, aider le nouveau professeur à accomplir le geste professionnel, le doter des référents nécessaires pour analyser ce geste et le maîtriser mais aussi, alors que la partie est déjà engagée, lui faire découvrir l'atout essentiel de l'épistémologie de sa discipline et le mettre en demeure d'en tirer immédiatement des leçons pour l'action. Ce serait hypothéquer l'avenir que d'y renoncer mais l'entreprise est périlleuse et quasiment vouée à l'échec, au moins provisoirement.

Pratiquer une didactique des langues efficace exige de pouvoir convoquer dans le large éventail des sciences humaines les savoirs qui l'éclairent. Ces savoirs, souvent évolutifs, n'en sont pas moins essentiels pour fonder une didactique toujours en mouvement elle aussi.

2.4.1. La linguistique.

L'enseignement – apprentissage de langue étrangère doit donner à l'apprenant les moyens de s'appropriier le système linguistique de la langue cible. La condition requise sera évidemment que l'enseignant connaisse ce système linguistique mais il convient de préciser à quel degré de connaissance il doit se situer pour rendre possible cette appropriation par l'apprenant. La maîtrise du système dans l'interaction avec l'alloglotte, si elle est une condition nécessaire, ne saurait être une condition suffisante. Si pour aider l'apprenant il convient de lui permettre d'appréhender la langue cible comme un système et non comme une accumulation de formes, il est impératif que son professeur en ait une approche métalinguistique, faute de quoi, il ne pourra pas entraîner l'apprenant à chercher les régularités, à distinguer les variantes, à chercher le général, à s'affranchir de la tyrannie des particularités, à atteindre les données abstraites qui organisent, à conceptualiser, bref, à se construire le système. Dans une perspective constructiviste de l'apprentissage, il s'agit bien d'emmener l'apprenant à la maîtrise du concept pour le libérer du modèle, à la compréhension des fonctionnements linguistiques afin qu'il puisse de son propre chef assurer les transferts nécessaires à son autonomie.

L'approche systémique exige une pensée toujours en action mais fait apparaître des cohérences, des liens de sens où la grammaire descriptive laissait une impression d'artifice : la phonétique et la phonologie éclairent la morphologie et vice versa, la sémantique donne du sens à la syntaxe et vice versa. De plus, les travaux de la linguistique acquisitionnelle et ceux qui ont été menés sur le bilinguisme et le contact de langue ont montré l'importance fondamentale de la langue première dans ce processus. Que le professeur incite à une approche

contrastive et cela n'ouvre pas seulement l'accès au système de la langue de l'autre, il permet, comme nous l'avons montré, la secondarisation du système de la langue première.

Mais au-delà du système, il y a sa mise en œuvre dans l'interaction. Si on se réfère à la linguistique énonciative de A. Culioli, il n'y a que dans l'énonciation que l'on peut observer ce qui constitue le langage humain. Si l'apprentissage scolaire de langues étrangères vise l'acte de langage dans la langue de l'autre, elle ne peut faire l'économie de cet aspect de la linguistique car il s'agit bien de s'interroger sur la façon dont locuteur et allocutaire usent de la langue dans une situation donnée. Conduire et aider l'élève à relever les traces des interlocuteurs alloglottes pour se poser ensuite en locuteur en langue étrangère exige du maître non seulement qu'il soit capable de participer à une interlocution de ce type mais qu'il ait également la compétence métalangagière correspondante.

2.4.2. La psychologie cognitive.

Nous avons montré dans le premier paragraphe de ce chapitre, que la didactique traditionnelle de l'espagnol ne s'appuyait sur aucune théorie se contentant de se référer au bon sens et à des idéaux humanistes. Nous avons également, à la fin de notre première partie, montré, qu'en réalité, les représentations de l'apprentissage de langue étrangère qui président à ce modèle et que ce modèle distille, renvoient à une vision cumulative de l'acquisition de connaissances, aussi ne s'aventure-t-il jamais sur le terrain de la psychologie cognitive Note491.

Mais proposer aux nouveaux professeurs de langues, comme nous le faisons ici, une didactique qui s'adosse largement aux théories cognitivistes sans les y préparer, c'est courir le risque d'un nouveau comportementalisme qui ne ferait que se substituer au précédent, ce serait leur refuser les outils pour penser leur didactique, et ce serait se priver de professionnels responsables capables d'infléchir leurs pratiques en fonction des situations et des avancées de la recherche.

Cette formation nous paraît d'autant plus décisive que l'enseignement de la langue touche à l'identité de l'être en formation. Si on souscrit à la théorie qui veut que

« l'individu humain est un dispositif de traitement et de stockage de l'information » Note492,

si, en conséquence, on admet qu'apprendre ce n'est pas remplir un réceptacle vide, que c'est une déstructuration cognitive, que cela exige de réorganiser ce que l'on croyait savoir, que c'est une remise en cause de l'individu, on mesure combien les acteurs de cet enseignement, qui touche au rapport que l'individu entretient avec le monde, doivent être instruits de ces enjeux. Et cela d'autant que cette théorie de l'apprentissage va avoir des conséquences innombrables sur le quotidien des enseignements de langue, et remettre en cause profondément les idées reçues, obliger le professionnel à s'interroger sur la manière dont l'élève apprend et comprend la langue à apprendre, mais peut-être aussi la sienne.

Comment ne pas exiger alors des professionnels qu'ils soient au fait de ce que les sciences cognitives appellent les filtres mentaux, la surcharge cognitive, comment ne pas exiger qu'ils connaissent le concept de « zone proximale de développement » qui est à l'origine d'innombrables recherches qui ont fait naître les notions de « déficit d'information » ou de « séquences potentiellement acquisitionnelles » ?

Et puis, dans la perspective tracée par les Instructions Officielles d'un enseignement de langues étrangères finalisé par leur utilisation dans l'interaction avec le natif, comment ne pas exiger de ces professionnels qu'ils aient claire conscience de ce qu'on a appelé « l'effet de contexte » pour juger du degré d'appropriation des connaissances et des savoir-faire de leurs élèves et en tirer les conséquences pour l'organisation des enseignements. En langue étrangère, la notion de transfert prend une signification particulière. Au professeur de langue de s'interroger sur les situations de transfert qui garantiront que le processus d'apprentissage arrivera à son terme. M. Develay et P. Meirieu écrivent :

« Tant que l'élève n'est pas capable d'utiliser les connaissances qu'il a acquises dans des situations différentes, tant qu'il ne sait pas repérer les problèmes qui appellent tel ou tel traitement, les questions qui sollicitent telle ou telle réponse, les interrogations qui peuvent être éclairées par tel ou tel apport culturel, tant qu'il ne sait pas faire cela, il reste dépendant de la situation d'acquisition dont on ne peut pas dire encore qu'elle soit une véritable situation d'apprentissage. C'est pourquoi il est si important de pratiquer ce que les chercheurs américains nomment le "bridging" – le fait de "faire des ponts" – et qui consiste à demander aux sujets apprenants, après la maîtrise d'une notion ou d'une procédure, de chercher eux-mêmes des situations où ils peuvent la retrouver et la faire jouer. Il ne s'agit pas ici pour l'enseignant de proposer lui-même aux élèves de nouveaux exercices d'application mobilisant d'autres contextes – exercices qui risquent de ne pas pouvoir être compris ou investis par les élèves et de les maintenir néanmoins en état de "dépendance didactique" – ; il s'agit tout au contraire, que les sujets prospectent autour d'eux, puisent dans leur expérience, interrogent leurs proches... »

Nous pourrions ajouter, forts de l'expérience analysée : « entrent en contact avec l'étranger, dans le rapport direct ou par média interposé... »

« ...pour découvrir eux-mêmes et proposer à la classe des situations qui, comportant les mêmes "indicateurs de structure" peuvent être traités par les mêmes outils. »[Note493](#).

Rendre possibles, par l'action didactique et pédagogique, les processus mentaux que les travaux des psychologues cognitivistes cernent de mieux en mieux et sans lesquels il n'y a pas de véritable apprentissage, c'est l'un des enjeux d'une formation professionnelle actualisée des enseignants de langues.

2.4.3. Les neurosciences.

Cette facilitation des processus mentaux sera d'autant plus efficace qu'elle tiendra compte des contraintes physiques et naturelles qui sont celles du cerveau humain et que les neurosciences appréhendent avec de plus en plus de précision. Il ne servirait à rien de maintenir des pratiques d'enseignement - apprentissage qui iraient à l'encontre de découvertes scientifiques reconnues. C'est pourtant ce qui se passe quand, contre vents et marées, on continue de prétendre qu'on développe la compréhension en développant l'expression et vice versa, que l'une et l'autre progressent dans le même mouvement. Nous avons évoqué maintes fois cette caractéristique de la pédagogie traditionnelle de l'espagnol, que C. Puren nomme « l'intégration didactique maximale » et qui consiste à assurer tout à la fois tous les apprentissages. Nous avons montré que la compréhension y est le parent pauvre et qu'elle n'est prise en considération que dans la mesure où elle permet de faciliter l'expression. Lors d'un colloque qui s'est tenu en octobre 2000 en Avignon, M. Kail, directeur de recherche au C.N.R.S., directeur du Laboratoire Cognition et Développement à l'Université de Paris V, a été invitée à faire le point des recherches qui concernent les enjeux actuels de la psycholinguistique, dans les rapports entre la langue première et la langue seconde. Dans l'état actuel des recherches, grâce à des études menées sur des pathologies, une chose est acquise : la compréhension et la réception relèvent d'activités cérébrales différentes. On a pu montrer que des enfants qui souffrent d'un handicap précoce de la compréhension présenteront de sérieux troubles langagiers. En revanche, des enfants qui n'ont pas de troubles de la compréhension mais souffrent d'un retard de production, ne présenteront plus, à terme, de troubles langagiers. A partir de ces résultats, les chercheurs ont pu montrer que, si la compréhension est fortement liée aux autres activités cognitives, il n'en est pas de même pour la production. Il conviendrait donc de faire porter prioritairement l'attention des enseignants et des élèves sur la compréhension pour elle-même.

L'application sur le terrain de l'enseignement – apprentissage des langues et singulièrement de l'espagnol de semblables recherches devraient entraîner des bouleversements profonds mais, que cela prenne la forme d'injonctions institutionnelles et beaucoup d'acteurs ne leur accorderont que l'intérêt qu'on accorde à un effet de mode. Il est urgent de considérer normal, et de prendre les dispositions pour que les futurs enseignants

soient rendus attentifs aux résultats des neurosciences qui permettent d'évaluer les potentialités du cerveau, d'en approcher les fonctionnements et de pointer les fautes qui sont produites à l'École contre sa réalité biologique. Prendre en compte ces contraintes, c'est à coup sûr se donner de solides ancrages au moment d'envisager la portée sociologique de cet apprentissage.

2.4.4. La sociologie du langage.

Comme l'annonce le titre du premier chapitre de cette partie « Elève de langue, être de langage », fût-il à l'école primaire, l'élève a déjà une longue et forte histoire avec le langage quand il entame un apprentissage de langue étrangère. Aussi, quand l'École se donne pour objectif de le rendre énonciateur dans la langue étrangère qu'il apprend, elle ne peut ignorer l'énonciateur plus ou moins assuré qui s'est construit, tente de se construire, dans une situation sociale donnée, un rapport au langage spécifique, dépendant des circonstances vitales de l'individu, plus ou moins compatible avec l'institution scolaire, voire carrément antagonique.

Nous écrivions que l'apprentissage de langue étrangère ne saurait se limiter à l'acquisition de savoirs culturels ou à la maîtrise de techniques de communication car « sans engagement du sujet, leur déconnection d'avec le langage les rendrait vains ». C'est parce qu'il fera « bouger » le sujet que l'apprentissage de langue étrangère en milieu scolaire trouvera une légitimité. Mais cela revient à exiger de l'institution qu'elle prenne en compte la singularité de tout individu qui s'essaie à redéfinir son rapport au monde par le langage via l'apprentissage de langue étrangère. Qu'elle s'y refuse ou ne s'en donne pas les moyens, ce qui reviendrait au même, cela équivaudrait à ne permettre l'accès à la maîtrise du langage en langue étrangère qu'à ceux qui l'ont en langue première et ce serait interdire l'accès à un outil à penser le monde, leur monde et celui de l'autre, à ceux qui en ont le plus besoin. Car, comme l'écrit avec force E. Bautier en ouverture de la quatrième de couverture du livre *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage* que nous avons cité à plusieurs reprises :

« Les pratiques langagières de chacun d'entre nous sont à la fois linguistiques, sociales et cognitives. C'est faute de tenir compte de cette complexité que les constructions didactiques unidimensionnelles élaborées pour remédier à l'échec scolaire se révèlent finalement si peu efficaces. »

Se donner les moyens, dans le cadre de l'apprentissage des langues, de prendre en compte la singularité de chaque individu dans ce rapport complexe au monde, c'est d'abord former les enseignants de langue – langue première comprise — à la sociologie du langage. Puisque l'objectif général affiché par l'institution scolaire en matière d'enseignement-apprentissage des langues vivantes est l'usage du langage en langue étrangère dans un rapport direct avec l'alloglotte, dans un autre macrosystème que le sien, c'est sur cet objet symbolique de médiation entre celui qui aspire à l'interaction et le monde que le professeur de langue doit pouvoir porter son attention. Il lui revient d'agir sur les représentations qui conditionnent de manière décisive les apprentissages. Puisque les élèves que reçoit l'institution scolaire ne sont pas vierges devant le langage, puisqu'ils ont tous développé des savoir-faire avec le langage plus ou moins conscients, plus ou moins efficaces, qui conditionnent leur rapport au monde ; pour que l'apprentissage scolaire de langues étrangères joue le rôle déterminant que nous lui voyons dans l'avènement de l'individu au monde par le langage, il est essentiel que les professionnels de ces enseignements agissent sur les représentations qui neutralisent ce processus et qui sont le plus souvent secrétées par le système éducatif lui-même et ses acteurs.

Citons les attitudes ethnocentrées que génère le système éducatif qui encourage par son organisation même l'enfermement sur la langue culture étrangère choisie en opposition aux autres langues possibles, condamnant de la sorte à penser l'apprentissage de langue comme une superposition et non à l'inscrire dans une perspective de complémentarité. L'organisation scolaire, en effet, met les différentes langues étrangères dans une logique de rivalité cultivant ainsi, ou encourageant au moins, la concurrence et exacerbant les spécificités. Ce faisant, on court le risque de renforcer des représentations qui contrecarrent l'avènement chez chaque apprenant, d'un savoir-faire langagier complexe intégrateur.

3. Le professeur de langue, au cœur des enjeux socioéducatifs.

3.1. Le professeur de langue, co-responsable de l'accès à l'autonomie langagière des élèves.

La loi d'orientation pour l'école qui est en voie de concrétisation en 2005 prévoit d'instaurer un socle commun de compétences et de connaissances, ce qui revient à définir en termes de contenus ce que l'institution scolaire s'engage à faire acquérir à tous les élèves. La présence des langues étrangères dans le socle commun est constamment réaffirmée : une première langue étrangère sera enseignée à partir du cycle 2 de l'école primaire et une seconde langue étrangère sera enseignée à partir de la classe de cinquième des collèges. Les évaluations alarmantes sur le niveau de maîtrise des langues étrangères des élèves français, la demande forte des classes moyennes, la multiplication des échanges internationaux se conjuguent pour donner à ces décisions d'inclure les langues vivantes dans le socle commun un caractère d'évidence. Mais cette inclusion ne peut être qu'une simple juxtaposition à côté d'autres compétences et connaissances, des compétences et des connaissances de langue étrangère car ce serait vider la notion même de socle de son sens. Il ne s'agit rien moins que de définir ce qui est indispensable pour le citoyen du XXI^e siècle, de dessiner un ensemble cohérent de compétences et de connaissances entrant en synergie pour assurer le minimum requis et constituer le point d'appui nécessaire à des apprentissages postérieurs. Que l'enseignement – apprentissage des langues figure dans le socle commun fait obligation à ses professionnels de construire des synergies avec les autres apprentissages et donc, s'agissant d'un savoir-faire social intimement lié au langage, de faire un effort d'antériorité conceptuelle. Il est désormais impossible au professeur de langue étrangère de penser son enseignement comme si l'apprenant était par principe en disposition d'acquérir une langue étrangère et nous ne parlons pas ici d'humeur mais de rapport conscient à la langue et au-delà, au langage. C'est de la responsabilité du professionnel que de créer cette disposition.

Nous avons montré en nous appuyant sur les travaux de ESCOL qu'il n'y a pas de maîtrise de langue (étrangère ou non) qui ne soit fondée sur un rapport au langage mais il y a des rapports au langage qui interdisent la maîtrise de langue. S'intéresser à la genèse de la langue chez l'individu qui apprend, c'est pour le professeur de langue prendre conscience qu'avant la langue est le langage, qu'il est action sur le monde. B. Lahire écrit :

« L'enfant qui apprend à parler incorpore non pas une langue, un code, ou une structure linguistique, mais des schémas d'interactions verbales, des types d'échanges verbaux et des modes d'usage du langage ». [Note494](#).

Ce sont donc les interactions sociales que chacun vit qui vont lui permettre de développer un fonctionnement du langage qui lui sera propre et c'est dans cette intimité du rapport au monde que se construit sa subjectivité. Pour B. Lahire langage et conscience sont associés.

J.-P. Narcy-Combes évoque les travaux de B. Lahire et enchaîne sur les rapports à la langue première et à la langue étrangère :

« ... pour Lahire (...) il est difficile de séparer le langage de la conscience car il est difficile d'imaginer une conscience sans langage. C'est d'ailleurs là que se trouve peut-être une des explications des difficultés que rencontrent les apprenants d'une L2, il s'agit de la nativisation, tant culturelle que langagière, qui les conduit à procéder par référence à des critères intériorisés pour traiter les données langagières en L2. Les apprenants parviennent plus ou moins facilement à dissocier leur pensée de la L1, ce qui cause des blocages psychologiques, au pire, ou des erreurs d'analyse de L2, au mieux. » [Note495](#).

Langage et conscience sont associés et la langue permet d'accéder à la conscience du langage mais la langue

première est à ce point en osmose avec le langage qu'il n'y a conscience de langage que quand le sujet s'en déprend au moyen de la langue, quand la langue devient une objectivation du langage :

« Objectiver le langage, c'est lui faire subir une transformation ontologique radicale : l'enfant était dans son langage, il le tient désormais face à lui et l'observe, le découpe, le (...) classe, le range en catégories. »[Note496](#).

À travers la « nativisation »[Note497](#), J.-P. Narcy-Combes constate la difficulté des apprenants à « dissocier leur pensée de la L1 ». Nous avons vu combien cette assimilation de l'individu à sa langue et au langage est préjudiciable à son émancipation. Nous défendons ici que cette émancipation doit être organisée par l'École et nous avons montré, avec E. Bautier se référant à M. Bakhtine, à travers le concept de secondarisation, que l'apprentissage de langue étrangère, tout en visant l'efficacité pratique, peut être un levier puissant d'objectivation du langage et de la culture.

À ce prix, les langues étrangères ont toute leur place dans le socle commun parce qu'elles permettent à l'apprenant de se construire une disposition vis-à-vis du langage, des langues et des cultures s'appuyant sur l'usage qu'il a de sa langue première. Comment en effet construire un rapport au monde par le langage en utilisant la langue étrangère si on s'interdit de le penser et de le construire avec le seul outil dont on dispose qui est sa propre langue ? Le processus d'apprentissage que doit accompagner le maître exige une démarche réflexive et se développe au rythme des déstructurations et des restructurations d'automatismes acquis dans la langue première et dans l'usage de la langue première. Cette langue première devient le mètre étalon à partir duquel l'apprenant se construit de nouveaux moyens d'expression dans des variétés linguistiques autres. La langue première devient le noyau central d'une compétence de communication où les variétés linguistiques se régénèrent dans leurs interdépendances.

Il est urgent d'intégrer dans la formation des maîtres une réflexion approfondie sur la compétence plurilingue, réflexion qui doit être commune à tous les partenaires des enseignements scolaires directement concernés par les questions du langage car enseigner les langues, c'est bien, comme l'affirment V. Castellotti et D. Moore :

« aider à construire un répertoire plurilingue, répertoire de pratiques tout autant que de représentations. »[Note498](#).

Il est urgent de construire une culture commune de tous les partenaires de l'éducation en charge des questions du langage pour permettre l'accès de tous les élèves à un véritable plurilinguisme entendu non pas comme la juxtaposition de plusieurs variétés linguistiques (ce que l'on appellerait multilinguisme) mais comme la capacité d'utiliser à bon escient plusieurs variétés linguistiques. Il revient à l'École de former un individu capable de

«... gérer le répertoire linguistique en fonction d'un éventail large de facteurs situationnels et culturels (domaines, rôles, statuts et identités des participants ; actes, stratégies et genres ; modalités et canaux ; ton ; finalités ; intertextualité, principes de la conversation et de l'implicite...). »[Note499](#).

Ainsi considérée, cette capacité est la même que celle que l'élève est amené à développer dans sa propre langue. C'est bien ce qu'apprend à faire l'individu qui se construit l'outil symbolique du langage dans sa propre variété linguistique. Du travail sur ses représentations sociales, sur la variation, l'adaptation, dépendra le degré d'autonomie langagière, donc le degré d'action sociale qu'il atteindra. La compétence plurilingue n'apparaît dès lors que comme une dimension nouvelle du langage. Tout devient affaire de degré, de complexité, de quantité et nous avons montré combien, loin d'entraver le développement de la plasticité langagière en langue première, l'apprentissage des langues étrangères et leur pratique peut le dynamiser. L'École apparaît alors comme une espèce de propédeutique, le lieu de la mise en mouvement pour la vie d'une dynamique plurilingue associée au développement d'une conscience individuelle de la complexité

culturelle.

Les études sociolinguistiques que nous avons citées, notamment les recherches d'ESCOL, montrent qu'il y a là un enjeu démocratique et éducatif de la plus haute importance. Or les études universitaires des professeurs de langues ne les forment pas pour l'heure à cette approche intégrée des enseignements - apprentissages de langues. Faut-il s'interdire de penser à des modules universitaires de sociologie du langage articulés avec la didactique des langues ? Faut-il s'interdire de penser à des épreuves de concours communes à toutes les disciplines relevant du langage ?

3.2. Dans la classe de langue étrangère, le professeur est un expert en altérité.

L'enseignement – apprentissage de langue vivante intégré à un apprentissage général de la maîtrise du langage ne dispense pas le professeur de langue d'une spécialisation dans la variété linguistique dont il est chargé. C'est parce qu'il la maîtrisera toujours mieux qu'il parviendra à la faire acquérir en pratiquant une didactique adaptée (comme nous l'avons vu en 2.3) mais aussi à lui faire jouer ce rôle essentiel dans la construction du rapport au monde que nous avons explicité.

A la suite de nombre de linguistes, nous avons employé le terme de « variété linguistique ». Ce concept permet d'échapper à des distinctions toujours délicates : la question de la différence entre langue et dialecte en est une, la question de la frontière en est une autre. Mais, une fois évacuée cette question d'ordre politique, il reste que la variété linguistique peut désigner des réalités radicalement différentes : la langue espagnole qu'emploie la communauté scientifique des chercheurs américains et européens dont l'espagnol est la langue première est une variété linguistique au même titre que la langue qu'emploient les habitants des quartiers populaires de la périphérie de Lima. Il est donc illusoire de prétendre qu'un spécialiste de l'espagnol puisse maîtriser toutes les variétés linguistiques que recouvre l'espagnol. De même qu'il est illusoire de chercher une mythique langue standard qui permettrait à coup sûr une communication satisfaisante dans chacune des communautés parlant l'espagnol. Nous l'avons affirmé à maintes reprises, la langue n'existe que dans les usages qu'on en a et par conséquent elle est intimement liée à la culture pratique de ceux qui la parlent. Il s'ensuit que celui qui est chargé d'enseigner l'espagnol, s'il ne peut avoir une maîtrise des toutes les variétés de l'espagnol et de leur usage, doit pouvoir disposer d'une pratique de référence de la langue et de la culture située dans une aire sociopolitique considérée et doit pouvoir à partir de celle-ci exercer une capacité de distinction des différentes variétés.

Le premier impératif dans ce domaine est donc que le professeur ait une maîtrise pratique de la langue et de la culture dans une aire déterminée du monde hispanique. En effet, s'il doit faire acquérir par ses élèves la compétence à communiquer langagièrement à l'oral et à l'écrit et à interagir culturellement comme acteur social dans un espace hispanophone, on n'imagine pas qu'on ne puisse pas l'exiger de lui. Or, force est de constater que les concours de recrutement n'en font pas un préalable à l'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement des langues. Certes, les rapports de jurys exhortent les candidats à travailler la maîtrise de la « langue courante de communication » mais aucun dispositif spécifique d'évaluation n'est prévu pour juger de cette maîtrise. Tout au plus « la maîtrise de la langue » fait-elle partie, à la discrétion des jurys, des critères retenus dans l'évaluation d'épreuves universitaires culturellement et formellement codifiées. Les candidats sont également invités à effectuer des séjours longs dans les pays dont ils souhaitent enseigner la langue mais les règles administratives en vigueur ne permettent pas d'en faire une obligation. Il s'en suit que ne maîtrisent la pratique de la langue et de la culture que ceux qui sont natifs et ceux qui, acceptant d'allonger d'autant leurs études universitaires et au prix quelquefois de grandes difficultés pratiques, sont partis pour de longs séjours à l'étranger. Mais les savoirs et les savoir-faire acquis ne sont pas pris en compte comme tels dans le concours de recrutement.

Puisque les nouveaux programmes d'enseignement des langues, de l'école primaire au lycée, confirment et renforcent les orientations définies précédemment qui privilégiaient déjà la maîtrise de la compétence de

communication, le préalable pour prétendre enseigner devrait être de satisfaire à un test de niveau de maîtrise de langue utilisant les échelles reconnues internationalement comme le Cadre européen commun de référence pour les langues. L'inscription au concours de recrutement pourrait être soumise à l'obtention de cette certification que pourrait délivrer un organisme public habilité, dans l'un des pays dont on veut enseigner la langue ou l'une des langues officielles.

La maîtrise pratique de la langue va de pair avec la maîtrise pratique de la culture entendue comme les modes de vie du groupe social dont on apprend – enseigne la langue, ses façons d'agir, de sentir, de penser, sous-tendues par un système de valeurs, des idéologies, des normes sociales. Là encore, c'est au regard de la mission assignée à l'École en ces matières que l'on peut définir les compétences à attendre d'un professeur de langue. Or l'éducation aux différences culturelles et à l'altérité ne se réduit pas à l'acquisition de connaissances culturelles sur la communauté dont on étudie la langue. Elle ambitionne de faire vivre l'apprenant, au moins momentanément, dans un autre système de pratique et de pensée le contraignant de la sorte au décentrage sans lequel il n'y a pas d'expérience de l'altérité. Pour que l'élève opère ce décentrage, il lui faut là aussi accéder à une conscience métaculturelle. L'aide que pourra lui procurer le maître sera moins dépendante d'un savoir culturel cumulatif que de sa capacité à mobiliser des savoirs de référence (eux-mêmes issus de plusieurs systèmes) pour interpréter des comportements, des façons de penser, des événements. Ce dernier aspect prend une importance considérable dès lors que l'on prétend mettre l'apprenant en contact direct avec la communauté de la langue cible en temps réel. Tout contact avec elle s'inscrira dans un contexte socio – historique marqué que le professeur devra être capable de décrypter. On voit bien que dans la perspective de l'enseignement - apprentissage l'enseignant ne saurait être dans un rapport fusionnel avec la culture à enseigner. Sa position lui impose deux nouvelles obligations : un contact régulier avec le pays dont il enseigne la langue, et un renouvellement constant des connaissances nécessaires à l'identification des significations socioculturelles de l'évènementiel par lequel les élèves accèdent à cette dimension de l'apprentissage.

En un mot, c'est à sa capacité à mobiliser des ressources pour interpréter la réalité observée dans la société dont on étudie la langue, que l'on jugera l'efficacité de l'enseignant à faire progresser l'élève dans sa conscience de l'altérité. Au même titre que les ressources linguistiques, les ressources culturelles sont des outils pour interagir avec l'autre. Pour l'heure, les concours de recrutement n'envisagent pas la compétence culturelle sous cet angle.

3.3. Le professeur de langue tient la porte ouverte.

Nous avons montré qu'un enseignement - apprentissage de langue étrangère à visée d'usage ne peut différer cet usage, qu'au contraire, c'est l'usage même de la langue, quel que soit son niveau de maîtrise, dans un acte social situé dans le macro système où fonctionne la langue cible, que c'est cet usage qui donnera du sens, fédérera, en un mot : validera les activités d'apprentissages. La validation de l'activité scolaire se réalise hors du monde scolaire. Il s'ensuit que l'exercice de la profession du professeur de langues déborde largement la classe. C'est à lui que revient la tâche de ménager des liens ou au moins de les rendre possibles, entre les apprenants et la société dont on étudie la langue, d'actualiser cette langue. Nous avons vu que ces contacts peuvent être à géométrie variable mais il nous semble qu'ils doivent s'inscrire dorénavant dans le cahier des charges de l'institution qui prétend assumer cette formation. Pour qu'il soit pris en compte au bénéfice de tous, cet aspect fondamental de l'apprentissage ne peut dépendre de la bonne volonté, voire de l'abnégation de quelques professionnels. Il ne peut non plus être réservé à des sections spécialisées comme les classes européennes et / ou à quelques catégories sociales plus sensibilisées que d'autres à cette composante du développement de l'individu. Faute d'une redéfinition de la charge d'enseignant spécialisé de langue étrangère dans le système scolaire, c'est le principe d'égalité des chances qui fonde le service public d'éducation qui se trouve mis à mal.

Nous l'avons affirmé à maintes reprises, le professeur de langue n'est pas chargé de transmettre un corps de savoirs fini, il est en charge d'un apprentissage social. Le volet scolaire n'a pas de sens s'il n'est complété par

un volet d'expérience sociale éducative. Le statut du professeur de langues doit lui donner les moyens de mettre ses élèves en contact direct avec la société dont on étudie la langue. Cette irruption de l'expérience vitale dans l'apprentissage nous semble un passage incontournable pour atteindre à une véritable éducation interculturelle. La pédagogie interculturelle qu'elle implique est ainsi présentée par J.-C. Beacco :

« ...elle intervient dans le domaine de ce qu'il est convenu d'appeler la psychologie sociale : la relation à une culture autre est reconnue comme étant de nature cognitive et affective et une éducation de ce type cherche à conduire de représentations premières à des représentations "travaillées", toujours affectivisées, mais qui sont passées par l'observation, l'objectivation, la prise de conscience. Le produit d'un tel parcours n'est pas nécessairement une modification substantielle des représentations initiales, mais cette mise à distance de soi vise à créer une sensibilisation qui assure au moins un cadre à la confrontation argumentée avec l'autre, au-delà des pulsions pures et simples ». Note500.

C'est de la responsabilité de l'institution scolaire que de donner au professeur de langues les moyens de cette pédagogie interculturelle. Lui en donner les moyens c'est certainement réaménager son statut car exiger du professeur de langues qu'il prenne en charge cet autre versant, c'est lui confier des situations éducatives hors classe, immergées dans la culture cible, c'est donc exiger de lui de créer des réseaux dans la société dont on étudie la langue, d'être un acteur social, au moins occasionnel, dans la dite société. Il lui revient alors d'organiser des déplacements, de concevoir et de mener des échanges internationaux, de prospecter des stages à l'étranger, de trouver des modalités adaptées de rencontres en présentiel ou par médias interposés, d'accompagner des groupes hors espace scolaire, d'introduire dans l'espace scolaire des individus qui lui sont étrangers, etc. Ce rôle d'interface entre la classe et la société où l'on parle la langue qu'ils enseignent, nombre de professeurs de langues le joue déjà mais il le font hors cadre statutaire. Aux particularités de l'enseignement - apprentissage des langues sur le plan scolaire et sur le plan extra scolaire et conformément à la mission éducative de l'École, doivent correspondre des missions spécifiques du professeur de langues, inscrites et rémunérées, qui lui permettent de placer la classe de langue dans un réseau dont elle est un pôle important mais qui ne saurait suffire à l'ambition de cet apprentissage. Les fonctions éducatives, institutionnelles, culturelles et interculturelles du professeur de langues débordent l'institution scolaire mais c'est paradoxalement la condition pour que l'institution scolaire soit fidèle à ses missions d'éducation.

4. Se construire des compétences de professeur de langue étrangère.

Ce qui précède n'enlève rien à la spécificité de l'École, bien au contraire. Les liens qui se tissent avec le monde ne font pas de l'espace scolaire un prolongement de la vie du monde. C'est un espace ménagé qui a des liens forts avec le monde mais qui en est isolé, voire protégé, ou du moins, qui devrait l'être. C'est l'espace du retour réflexif, de l'élaboration, de la construction lucide. L'enseignement – apprentissage de langue, plus qu'aucun autre, a fortiori dans le modèle que nous avons esquissé, a besoin d'un lien fort avec le monde mais son efficacité est, paradoxalement, conditionnée par sa capacité à s'en déprendre. La professionnalité de l'enseignant se mesurera alors à son aptitude à donner au travail scolaire de l'apprenant tout son sens parce qu'en prise avec le monde mais dégagé d'une part de ses contingences. Si c'est une banalité que de dire qu'il ne suffit pas de maîtriser les savoirs pour les enseigner (et nous avons vu que bien des savoirs nécessaires ne sont pas rendus disponibles par les études universitaires qui préparent aux concours de recrutement), il convient de se demander de quelles compétences a besoin le professeur de langue et singulièrement, le professeur d'espagnol, et comment il peut les acquérir.

4.1. Quelles compétences ?

Les savoirs de référence que nous avons isolés plus haut ne sont pas nécessairement requis par l'état actuel du métier de professeur d'espagnol, voire de langue étrangère, et il suffit pour s'en convaincre de reprendre les critères d'évaluation pour l'inspection de titularisation que nous avons produits. Si ces savoirs, ou du moins

beaucoup d'entre eux, ne sont pas requis, que dire alors de la capacité à les mettre en œuvre ? C'est bien en effet là que nous situons la compétence professionnelle, en cohérence avec la notion de compétence telle que nous la définissons en 2.1.1. à propos de la compétence langagière des apprenants. Comme il s'agissait pour ces derniers de « savoir mobiliser » connaissances et savoir-faire pour réussir l'interaction, de la même façon, il s'agit pour le professeur de « savoir mobiliser » connaissances et savoir-faire pour affronter une situation professionnelle particulière.

Il revient à la formation initiale et continue de créer les moyens et les conditions d'apprendre ce « savoir mobiliser ». C'est un défi difficile à relever parce que, ce faisant, on tourne le dos aux routines qui rassurent, on s'éloigne d'un fonctionnement à l'économie qui tend à gommer les différences, à homogénéiser les situations, mais il n'y a pas d'alternative si l'objectif de l'École est bien de faire réussir chaque élève. Nous avons montré que l'enseignement – apprentissage de langue étrangère peut avoir un rôle éminent dans la mission qui consiste à éduquer et instruire tous les élèves, ceux qui viennent à l'École avec le projet d'apprendre et ceux qui y viennent contre leur gré, ceux qui comptent sur Elle pour comprendre le monde et ceux qui n'en voient pas le sens. A plusieurs reprises nous avons cité l'ouvrage de E. Bautier et J.-Y. Rochex dont le titre [Note501](#), même dit que si l'École a réussi sa massification, elle ne saurait être entendue comme une démocratisation. L'enseignement – apprentissage d'une ou plusieurs variétés linguistiques, outre qu'il répond à un besoin politique, économique et sociologique, peut participer de façon décisive au développement de l'individu dans son rapport au monde par le langage à la condition que le professionnel qui en a la charge acquière les savoirs évoqués en 2.4. et sache les mobiliser.

La compétence que vise, ou que devrait, selon nous, viser essentiellement la formation professionnelle est celle qui permet « d'agir dans l'urgence », de « décider dans l'incertitude ». Nous reprenons ici les termes de P. Perrenoud [Note502](#), qui tente de définir ce qui constitue cette compétence qui fait que certains enseignants agissent judicieusement « sans réfléchir » dans des situations qui exigeraient que l'on pesât longuement le pour et le contre, que l'on différât la passage à l'acte pour prendre conseil ou se référer à des textes théoriques. Plus encore, ils agissent quelquefois « dans l'incertitude », c'est-à-dire en prenant des risques parce qu'ils n'ont pas toutes les données qui permettraient d'anticiper et donc de calculer avec une certaine sécurité.

« Pourtant, dans l'urgence et l'incertitude, une partie des enseignants ont des compétences qui leur permettent d'agir sans savoir, sans tout raisonner et calculer, et pourtant avec une certaine efficacité dans la gestion des situations complexes. » [Note503](#).

Certes l'enseignant n'est pas toujours contraint d'agir dans l'urgence, certes il rencontre souvent des situations de grande visibilité mais, qu'il soit démuné dans les phases critiques, dans les périodes de tension, les moments de presse et c'est tout l'équilibre du rapport pédagogique qui peut en être durablement affecté. Il lui faut donc apprendre à mobiliser savoirs et savoir-faire presque automatiquement pour affronter les situations de classe qui sont toujours des situations complexes, a fortiori en classe de langue.

Nous ne revenons pas sur la complexité de l'enseignement disciplinaire de langue étrangère que nous avons explicitée dans le chapitre 2 de cette seconde partie, nous nous contentons de rappeler que le parti théorique que nous avons pris d'une approche constructiviste de l'apprentissage de langue étrangère installe dans la classe un paradoxe irréductible : c'est le cheminement de l'individu élève, être social unique, qui imprime le pas auquel le maître doit se conformer sans quoi il l'abandonne mais il est en même temps garant du collectif inhérent à la structure scolaire. La préoccupation disciplinaire se trouve comme enveloppée : les compétences visées ne sont pas transférables épistémologiquement au seul enseignement – apprentissage de l'espagnol, non plus qu'à celui des « langues étrangères », ni même à celui de « la langue ». Par cercles concentriques elles finissent par embrasser l'ensemble des questions de l'apprentissage scolaire, aussi la « stratégie de la tour d'ivoire », dont parlait C. Puren pour caractériser la didactique traditionnelle, apparaît-elle comme complètement obsolète.

A l'instar de P. Perrenoud, nous dirons que la formation doit résolument accepter le défi de la complexité.

L'auteur en emprunte la définition à E . Morin :

« La complexité n'est pas la complication. Ce qui est compliqué peut se réduire à un principe simple comme un écheveau embrouillé ou un nœud marin. Certes le monde est très compliqué, mais s'il n'était que compliqué, c'est-à-dire embrouillé, multidépendant, etc., il suffirait d'opérer les réductions bien connues [...] Le vrai problème n'est donc pas de ramener la complication des développements à des règles de base simples. La complexité est à la base. »[Note504](#).

Former les enseignants, c'est les aider à maîtriser la complexité, c'est-à-dire à penser ensemble les contradictions sans quoi il leur sera impossible de lutter contre l'échec, d'individualiser les parcours, de différencier les apprentissages.

4.2. Les priorités de la formation initiale.

Outre qu'immégré dans l'École dont il partage la difficulté d'adaptation à la complexification de la société et donc la crise de sens, le domaine scolaire de l'enseignement des langues vivantes est, de plus, soumis à de vives tensions qui résultent d'une demande sociale insatisfaite d'efficacité pragmatique, d'une organisation scolaire qui en nie la spécificité, mais aussi d'un déficit de formation des professionnels qui en ont la charge.

Si l'on s'interroge en effet sur les savoirs de référence dont disposent le lauréat des épreuves théoriques du C.A.P.E.S. d'espagnol pour se construire les compétences nécessaires pour affronter la complexité dont nous avons parlé, force est de constater que le curriculum classique a fait l'impasse sur la plupart des sciences qui pourraient l'aider à se constituer une véritable didactique de la langue étrangère. Il en résulte que la référence la plus stable est celle de l'expérience personnelle de l'élève qu'il a été, des représentations de l'apprentissage scolaire de langue étrangère qu'il s'y est construit. Il est probable alors que le noyau dur de la didactique de l'espagnol apparaisse comme l'îlot de stabilité dans la mer déchaînée, et cela d'autant plus que les professeurs experts qui seront dépêchés pour l'initier, auront été désignés pour leur maîtrise de cet art-là. S'il est compliqué à mettre en œuvre, le cours magistral dialogué sur document n'est pas complexe, il est fondé sur le principe essentiel et simple du réemploi, réemploi immédiat et réemploi différé de formes linguistiques et éventuellement réemploi de savoirs savants. Voilà qui est trop simple pour être vrai mais tellement rassurant pour qui se trouve démuné.

Quand les pratiques traditionnelles s'ingénient à simplifier, il est du devoir de la formation initiale de faire accéder au complexe et d'initier, tout à la fois, à la différenciation didactique et à la différenciation de l'action pédagogique à partir de l'analyse de situation.

Les propos de l'Inspecteur Général qui intervient lors de la réunion des conseillers pédagogiques de l'académie de Bordeaux en mars 2004[Note505](#), fournissent un bon exemple de ce que nous entendons par différenciation didactique. A vouloir fournir aux professeurs stagiaires les outils de la réussite quand le seul horizon clair est le cours magistral dialogué, on en vient à organiser la formation en fonction du traitement à accorder aux documents qui feront l'objet des cours, ce que déplore l'auteur de ces lignes :

« En **formation initiale**, les contenus des plans de formation sont presque partout déterminés en fonction des supports (BD, journaux, ciné, etc.) : on peut comprendre **MAIS** il y a une dérive vers les soi-disant "techniques d'approches", les méthodologies, au détriment évident des objectifs linguistiques : comment comprendre, comment dire ? Comment écrire ?

Le tableau n'est pas franchement encourageant : il est temps de revoir nos démarches, ou du moins, de les recentrer et de les affiner. »[Note506](#). [Souligné dans le document]

La question du traitement du document devient première au détriment des usages ciblés de la langue à apprendre, des apprentissages ciblés de ces usages et des savoirs qui les rendent possibles. Il est urgent d'aider les jeunes professeurs à construire des situations d'apprentissage en fonction du niveau des compétences langagières que les Instructions Officielles assignent comme objectif à l'apprentissage scolaire de langue étrangère.

Mais cette différenciation didactique va de pair avec la différenciation de l'action pédagogique. Les situations d'apprentissage dont nous parlons ne se construisent pas que sur des considérations relevant exclusivement du champ cognitif ; que l'on ignore celles qui renvoient au champ socio-affectif, et c'est le projet d'apprendre et donc d'enseigner à tous qui est compromis. Dès lors qu'ils se posent, il ne saurait y avoir de problèmes indignes du secondaire et leur imbrication avec l'apprentissage implique qu'ils soient traités concomitamment dans l'action.

Ainsi se posent pêle-mêle au professionnel des problèmes aussi divers que ceux qui ont trait à la création d'une discipline de travail dans la classe, au choix dans les programmes, à la planification didactique, à l'improvisation, au bricolage des situations didactiques, au bricolage des savoirs, à la gestion de la classe, à l'équité, à la coexistence, aux questions de sexualité, de séduction, de pouvoir, de déviance, d'affectivité, etc.

Quel dispositif de formation peut, à défaut de donner toutes les clefs, enclencher un véritable processus de professionnalisation entendu comme la construction progressive d'une aptitude à gérer tant de complexité, une véritable compétence professionnelle ?

La première année de formation, entièrement tendue vers le concours de recrutement qui reste d'essence littéraire et fondé sur l'évaluation de savoirs savants académiques, est peu propice à la formation professionnelle. Tout au plus permet-elle d'entrevoir ce que peut être un habitus professionnel par la confrontation à des cas concrets lors des stages d'observation et de poser les premiers jalons d'une réflexion didactique dans le cadre de la préparation de l'épreuve sur dossier. Mais il est à noter que, dans sa conception même, cette épreuve induit un enseignement-apprentissage de langue étrangère conforme aux canons de la didactique traditionnelle de l'espagnol puisque la réflexion didactique s'engage non pas à partir d'objectifs d'apprentissage mais à partir de documents.

L'essentiel de la formation professionnelle initiale se fait donc en deuxième année, quand les professeurs stagiaires sont déjà dans l'action. Il n'y a donc pas d'autre alternative que de penser la formation dans le rapport à l'action sachant que les savoirs savants susceptibles d'éclairer tant celle-ci que celle-là, de leur donner sens, restent, pour une bonne part, à acquérir dans le même mouvement.

Reprenant les catégories de P. Perrenoud, nous dirons que le professeur débutant doit se construire dans le même temps et sous la pression de l'agir imminent des savoirs savants et son habitus de professionnel. Pour expliciter cette distinction, l'auteur évoque le chirurgien qui, alors qu'il est en train d'opérer, ne cesse de réfléchir pour comprendre ce qui se passe, anticiper au mieux, réorienter son action au gré des événements qui se produisent. Cette réflexion, selon l'auteur, mobilise des savoirs mais « elle est surtout la manifestation de l'habitus du professionnel » Note507 .

Créer les conditions pour que le professeur stagiaire se crée un habitus évolutif de professeur de langue étrangère, développer sa réflexion sur l'action à entreprendre pour répondre à la commande institutionnelle, reprendre cette réflexion sur l'action une fois celle-ci réalisée, l'articuler aux connaissances déclaratives et procédurales savantes qui seules peuvent l'aider à organiser la matière, à établir des catégories, voilà, selon nous, les tâches essentielles que doit accomplir la formation initiale.

Puisque le stage en situation le plonge d'emblée dans la réalité complexe, il serait vain de chercher à tracer un parcours d'apprentissage linéaire ou de différer la confrontation avec la complexité en proposant une formation modélisante pour parer au plus pressé. Aider le professeur débutant à se constituer une compétence

professionnelle ne consiste pas à nier la complexité mais à faire qu'il se dote de la capacité de « distinction » dont parle P. Bourdieu. C'est à lui qu'il revient d'analyser les situations, de faire des choix et de décider des actions adaptées.

Pour P. Perrenoud :

« Penser en termes de compétence, c'est penser la synergie, l'orchestration de ressources cognitives et affectives diverses pour affronter un ensemble de situations présentant des analogies de structure ».

Pour que la formation aide le formé à apprendre à distinguer « les analogies de structure », pour qu'elle l'aide à se constituer les ressources cognitives adaptées, pour qu'elle l'aide à savoir mobiliser ses ressources cognitives et ses ressources affectives, il nous semble essentiel de multiplier les instances de réflexion : réflexion dans l'action, réflexion sur l'action mais hors l'action, réflexion par l'action ciblée à cette fin.

Nous l'avons vu dans l'exemple du chirurgien, la réflexion dans l'action, réflexion rapide qui permet de réorienter immédiatement l'action est le propre du professionnel accompli et encore est-elle, pour une bonne part, manifestation d'un habitus établi. Le professeur débutant doit tout à la fois agir et mener la réflexion sur l'action pour en modifier la trajectoire sans disposer d'adjuvants garantis. Les multiples éléments qui la contraignent font que cette réflexion en temps réel n'est pas un temps de formation, mais c'est bien cette réflexion en temps réel qu'il convient de rendre efficace au point même d'en automatiser certaines phases.

Le retour sur l'action et sur la pensée qui l'a produite paraît alors le moment essentiel de la formation, retour qui permet de faire le point sur le déroulement des événements, d'en analyser les ressorts, de faire des hypothèses sur leur fonctionnement et d'arrêter des stratégies adaptées pour affronter des situations analogues. Ces retours peuvent être individuels ou guidés par des professionnels dont c'est la fonction (conseiller pédagogique, formateur) ou accompagnés par des pairs hispanistes ou par des pairs non hispanistes etc. Ces retours portent sur des séquences plus ou moins longues, sur des stratégies, sur des contenus, sur des comportements etc. Ces retours se font à partir du souvenir du professeur, à partir du souvenir de l'observateur, des souvenirs croisés de l'un et de l'autre, à partir de traces écrites, de traces sonores, de traces vidéo etc. Ces retours se font sous forme d'échanges oraux, de monologues, d'écrits courts et / ou d'écrits suivis, etc.

Les modalités de ces retours sur l'action sont innombrables et peuvent donner successivement ou conjointement l'occasion d'une mise à distance de son propre fonctionnement – et donc d'une prise de conscience d'un habitus en formation –, l'occasion de l'acquisition d'un savoir de référence, l'occasion d'une analyse comparative de pratiques, en un mot, l'occasion d'une mise à disposition d'outils de réflexion et d'action à mobiliser dans l'avenir immédiat. Ainsi s'enclenche chez le professeur en formation un processus d'élaboration d'un savoir fondé sur l'analyse de l'expérience personnelle et collective et dont le mémoire professionnel peut être l'expression. Les autres contenus de formation eux-mêmes peuvent alors apparaître comme des réponses aux interrogations soulevées au cours de ce processus d'élaboration de la compétence professionnelle.

4.3. Vers la professionnalisation par la formation continue.

Sous le titre « Révolution épistémologique », nous affirmions au début de ce chapitre [Note508](#) que l'orientation que donnent les Instructions Officielles, clairement référencées aux théories constructivistes, exigent des professeurs qu'ils refondent leurs pratiques. Le principe fondamental sur lequel repose tout l'édifice est que c'est dans l'interaction entre l'individu et le monde que se construisent les connaissances. Objet cognitif, le langage y joue un rôle essentiel, participant de façon décisive au développement de l'intelligence. Dans ce cadre l'enseignement - apprentissage de langue étrangère peut être un facilitateur, voire un accélérateur déterminant, mais il faut pour cela accompagner la mutation du travail des professionnels qui

en ont la charge.

Il serait vain de laisser croire qu'une amélioration du modèle en vigueur dans l'enseignement de l'espagnol puisse satisfaire à ces nouvelles exigences. Ce modèle, qui peut être activé par un simple praticien habile s'étant construit des routines sans trop penser aux processus que sa pratique déclenche, s'avère définitivement inadapté. Mais il serait tout aussi vain de prôner le grand soir. C'est à un dépassement qu'il faut procéder par la professionnalisation de ce praticien.

Pour P. Perrenoud, manifester des compétences professionnelles, face à une situation complexe, c'est être capable :

- « - d'identifier les obstacles à surmonter ou les problèmes à résoudre pour réaliser un projet ou satisfaire un besoin ;
- d'envisager diverses stratégies réalistes (du point de vue du temps, des ressources, des informations disponibles) ;
- de choisir la moins mauvaise stratégie, en pesant les chances et les risques ;
- de planifier et de mettre en œuvre la stratégie adoptée, au besoin en mobilisant d'autres acteurs et en procédant par étapes ;
- de piloter cette mise en œuvre au gré des événements, en affinant ou modulant la stratégie prévue ;
- au besoin, de réévaluer la situation et de changer radicalement de stratégie ;
- de respecter tout au long du processus certains principes de droit ou d'éthique dont l'application n'est jamais simple (équité, respect des libertés, de la sphère intime etc.) ;
- de maîtriser ses émotions, ses humeurs, ses valeurs, ses sympathies ou ses inimitiés, chaque fois qu'elles interfèrent avec l'efficacité ou l'éthique ;
- de coopérer avec d'autres professionnels chaque fois que c'est nécessaire, ou simplement plus efficace ou équitable ;
- en cours ou à l'issue de l'action, de tirer certains enseignements pour une autre fois, de documenter les opérations et les décisions pour en conserver des traces utilisables à des fins soit de justification, soit de partage, soit de réemploi. »[Note509](#).

Permettre à ses élèves, par son enseignement, d'accéder à l'autonomie langagière en langue étrangère ne peut pas être le fait d'un exécutant, aussi habile fût-il, mais accéder à cette professionnalité n'est pas un chemin de Damas, une conversion subite. Il revient à l'institution d'en créer les conditions.

On ne peut s'en remettre à la seule volonté et au seul travail individuels des enseignants formés à une autre approche, si on veut que les prescriptions institutionnelles ne restent pas lettre morte. Il est urgent d'aider les praticiens à prendre la mesure de la complexité en multipliant les occasions de réfléchir aux pratiques, pour faire émerger les innombrables non-dits qui les fondent, pour mettre à distance et rendre transférables – ou éliminer – ces savoirs d'expérience, ces « ça marche » que chacun s'est élaborés au cours de sa carrière, pour les articuler avec les savoirs de référence que possèdent déjà les professeurs mais, surtout, pour les articuler avec les savoirs de référence que leur curriculum ne leur a pas permis de découvrir et sans lesquels bien des processus d'enseignement – apprentissage restent énigmatiques. On ne peut à la fois exiger du professeur ce rôle d'émancipateur de l'apprenant par la maîtrise du langage en langue étrangère et lui refuser de se construire les outils théoriques sans lesquels il ne peut satisfaire à la demande institutionnelle. De plus, la constitution de ces objets théoriques ne suffit pas à les rendre disponibles pour l'action. C'est dans la durée et la confrontation permanente avec les pairs dans l'action et par des activités de prise de conscience et d'explicitation que l'on peut accéder à un « savoir mobiliser ».

Il est urgent d'accompagner les praticiens dans la construction lucide de leur propre théorie de l'action en créant avec eux les conditions d'une recherche collective sur la pratique.

Conclusion

Affirmer que l'enseignement des langues a à voir avec la question du langage semble une lapalissade et pourtant l'organisation structurelle de ces enseignements dans le secondaire comme les études qui préparent les futurs enseignants à les assurer dément l'évidence.

Les curricula en langue première et dans chacune des langues étrangères sont parfaitement indépendants les uns des autres. On assiste à une juxtaposition des enseignements - apprentissages des langues comme s'il s'agissait d'objets radicalement différents. Ce cloisonnement non seulement a des conséquences néfastes sur l'apprentissage linguistique, dans la mesure où il ne permet pas à l'apprenant de s'appuyer sur des savoirs et des savoir-faire acquis pour en acquérir d'autre, mais, plus grave encore, parce que c'est la socialisation de l'individu qui est en cause, il conduit enseignants et élèves à perdre de vue que les savoirs linguistiques, les savoir-faire linguistiques, les savoir-faire socioculturels, les savoirs culturels ne sont que les outils au service de la compétence humaine par excellence, le langage. La sectorisation disciplinaire conduit inmanquablement à une focalisation sur le linguistique des apprentissages de langues étrangères et à la constitution d'un langage scolaire spécialisé à usage interne au moment même où l'adolescent en formation est en train de se constituer, dans son environnement social, cet objet symbolique sans lequel il n'aura pas d'existence au monde. Il y aurait manipulation à laisser croire qu'un enseignement - apprentissage de langue étrangère qui ne s'articulerait pas avec ce processus d'émergence du sujet, peut prétendre doter l'apprenant d'un savoir-faire langagier en langue étrangère. Conséquemment, si l'École ne travaille pas à l'intégration des enseignements langagiers, elle s'éloigne de sa mission d'éducation. Et il ne s'agit pas seulement d'une intégration formelle qui consisterait par exemple à harmoniser des progressions, des horaires ou des nomenclatures, il s'agit d'une intégration fondée sur une conception même du langage au service duquel doivent se mettre les enseignements - apprentissages de langues vivantes. Le rapport au langage se construit, les usages du langage s'apprennent et tous les apprentissages de chacune des variétés linguistiques, langue première comprise, doivent contribuer à cette construction. En privilégiant, dans ses Instructions, l'objectif langagier, l'institution assigne à l'ensemble des disciplines dites « linguistiques » l'objectif commun de rendre, au terme de ses études secondaires, l'élève capable de communiquer langagièrement dans le plus grand nombre possible de situations, en utilisant le plus grand spectre possible de variétés linguistico-culturelles. La compétence visée est plurielle et complexe mais elle ne se fractionne pas quand l'individu la convoque pour agir socialement. C'est la richesse de son répertoire langagier, sa plasticité qui procurent à l'individu une autonomie langagière. Sa compétence plurilingue n'est pas la somme de compétences unilingues, elle est sa puissance de mobilisation d'outils pour penser le monde et agir sur lui. Et cette compétence se construit à partir du rapport au langage et de l'utilisation du langage que l'apprenant s'est forgé dans sa langue première.

Dès lors un enseignement de langue étrangère va exiger de ceux qui en sont chargés, de fournir aux élèves les instruments heuristiques sans lesquels ils ne pourront mener cette confrontation entre les usages du langage qu'ils ont et ceux qu'ils doivent apprendre, de les accompagner jusqu'à cette conscience de langage sans laquelle l'apprentissage de langue étrangère ne serait qu'une discipline spécifique, avec ses savoirs particuliers et ses obstacles à franchir dans le cadre strict des apprentissages scolaires.

Nous avons montré l'obsolescence, dans cette perspective, du cours magistral dialogué construit autour d'un document d'appui que la didactique de l'espagnol a érigé en pierre angulaire et qui phagocyte toutes les tentatives d'adaptation à une demande pressante d'efficacité de la part du corps social. C'est que le modèle est puissant, qu'il est alimenté par des représentations fortes qui reposent elles-mêmes sur des présupposés théoriques incompatibles avec un apprentissage fondé sur l'accès progressif et conscient de la part de l'apprenant, à une autonomie langagière qui intègre toutes les variétés linguistiques possibles, d'origine scolaire ou non, et, au premier chef, la langue première, et le fait atteindre à un statut de sujet plurilingue.

Si on a pu reprocher quelquefois à l'École de développer une socialisation sans objet lorsqu'elle promeut une vie sociale à l'interne, les propositions faites ici peuvent se résumer à un apprentissage en alternance d'un agir social. Cette perspective actionnelle remet l'apprentissage de langues étrangères au centre du projet éducatif

d'une école attentive à faire réussir tous les élèves. C'est un levier puissant qui les met à l'épreuve, qui les met en activité et qui les oblige à sortir d'eux-mêmes, à interroger leur expérience, à l'inscrire dans des cadres généraux qui lui donnent sens. L'apprentissage de langue étrangère, en même temps qu'il sert des objectifs pragmatiques, peut être au centre du projet d'émancipation que l'École forme pour les individus qu'elle a charge d'éduquer.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages et articles

1. **Abdallah-Preteuille, M., Porcher, L.** *Education et communication interculturelle*. Paris : PUF, 2^e éd., 2001. 192 p.
2. **Adam, J.-M.**, *Les Textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan, 1992. 223 p.
3. **Alarcos Llorach, E.** *Gramática de la lengua española*. Madrid : Espasa Calpe, 1994. 406 p.
4. **Alonso, E.** *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid : Edelsa, Col. Investigación didáctica, 2000. 191 p.
5. **Anderson, J.R.** *The architecture of cognition*. Cambridge : Harvard university Press, 1983.
6. **Astolfi, J.-P.** *L'école pour apprendre*. Paris : ESF, 1992. 205 p.
7. **Astolfi, J.-P. et al.** *Mots-clés de la didactique des sciences*. Bruxelles : De Boeck Université, 1997. 193 p.
8. **Bailly, S. et al.** *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, 2003. 271 p.
9. **Bakhtine, M.** *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard, 1984. 400 p.
10. **Bange, P.** Á propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *AILE*, n° 1, 1992, p. 53-85.
11. **Barbier, J.-M.** *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, 1996. 305 p.
12. **Barrère, A., Sembel, N.** *Sociologie de l'éducation*. Paris : Nathan, 1998. 128 p.
13. **Bautier, E., Rochex, J.Y.** *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens, démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin, 1998. 302 p.
14. **Bautier, E.** Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ? *Pratiques* n° 113/114, Juin 2002.
15. **Bautier, E.** Je ou Moi : apprentissage ou expression ? *Cahiers Pédagogiques* n° 363, 1998, p. 12-14.
16. **Bautier, E.** *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris : L'Harmattan, 1995. 234 p.
17. **Bautier, E.** Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? *Migrants-Formation* n° 108, 1997.
18. **Bautier, E., Rochex J.-Y.** *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens ; démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin, 1998. 302 p.
19. **Bautier, E., Rochex, J.-Y.**, (dir. Terrail, J.-P.). *La scolarisation de la France*. Paris : La Dispute, 1997. 250 p.
20. **Bayard, P.** *Qui a tué Roger Ackroyd ?* Paris : Éd. de minuit, 1998. 169 p.
21. **Beacco, J.-C.** *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette, 2000. 192 p.
22. **Beacco, J.-C., Byram, M.** *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* [en ligne]. Projet 1 (rév), Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, avril 2003. Consulté le 30 janvier 2004. Disponible sur internet : <http://www.coe.int/T/F/coop%E9ration-culturelle>.
23. **Bedel, J.-M., Bermejo, C., Blanco, A., Martineau, M.B.** *Un regard sur... la pédagogie de l'espagnol*. CRDP des Pays de la Loire, 1996. 274 p.
24. **Beillerot, J.** *L'éducation en débats : la fin des certitudes*. Paris : L'Harmattan, 1999. 154 p.
25. **Benaben, M.** *Manuel de linguistique espagnole*. Paris : Ophris, 1993. 262 p.
26. **Benveniste, É.** *Problèmes de linguistique générale*, Tome 1. Paris : Gallimard, 1980. 356 p.

27. **Benveniste, É.** *Problèmes de linguistique générale*, Tome 2. Paris : Gallimard, 1998. 286 p.
28. **Bérard, É.** *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris : CLE International, 1991. 126 p.
29. **Blanche-Benveniste, C.** *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys, L'essentiel français, 1997. 164 p.
30. **Bloomfield, L.** *Le langage* (trad.). Paris : Payot, 1970. 524 p.
31. **Bonnet, C., Hoc, J.-M., Tiberghien, G.** *Psychologie, intelligence artificielle et automatique*. Mardaga, 1986.
32. **Bourdieu, P., Passeron, J.-C.** *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit, 1970. 279 p.
33. **Bourdieu, P.** *La distinction*. Paris, Éd de Minuit, 1979. 670 p.
34. **Bourdieu, P.** *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard, 1982. 244 p.
35. **Bourdieu, P.** *Réponses : pour une anthropologie réflexive*. Paris : Seuil. 1992. 267 p.
36. **Bourgeois, B.** (collectif) *Éthique et éducation. L'école peut-elle donner l'exemple ? Actes de journée d'étude organisée par la Fondation Ostad Alahi « Éthique et solidarité humaine » au MEN le 23 mars 2003*. Paris : L'Harmattan, 2004. 219 p.
37. **Boutinet, J.-P.** *Psychologie de la vie d'adulte*. Paris, PUF, Que sais-je ?, 1995.
38. **Bouzet, J.** *Grammaire espagnole*. Paris : Belin, 1971. 436 p.
39. **Bozon-Patard, J. et al.** (collectif GFEN) *Réussir en langues. Un savoir à construire*. Lyon : Chronique Sociale, 1999. 300 p.
40. **Bozon-Patard, J. et al.** (collectif GFEN) *(Se) construire un vocabulaire en langues*. Lyon : Chronique Sociale, 2002. 242 p.
41. **Bronckart, J.-P., Bulea, E., Pouliot, M.** (éds) *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2005. 230 p.
42. **Bronfenbrenner, U.** *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press, Mass. 1979.
43. **Bruner, J.** *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz, 2002, nouv. éd. 128 p.
44. **Bruner, J.** *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF, 1993. 313 p.
45. **Calvet, L.-J.** *La sociolinguistique*. Paris: PUF, Que sais-je ?, 1998, 3^e éd. 128 p.
46. **Calvo Pérez, J.** *Introducción a la pragmática del español*. Madrid : CÁTEDRA, lingüística, 1994. 286 p.
47. **Candelier, M.** *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck, 2003. 379 p.
48. **Carette, E.** Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère. *Le français dans le monde / Recherches et Applications*. F. Carton (dir.), *Oral, variabilité et apprentissages*. Paris : CLE International, 2001, p. 126-142.
49. **Carton, F., Riley, P.** Le "linguisme" –multi – poly – pluri ? Points de repère terminologiques et sociolinguistiques. *Le français dans le monde / Recherches et Applications*. F. Carton, P. Riley (dir.), *Vers une compétence plurilingue*. CLE international, juillet 2003, p. 8-17.
50. **Carton, F.** Enseignement et apprentissage des langues vivantes. Innovation, on sait faire. Rénovation à l'école, au collège, au lycée. Les modules en Seconde. Didactiques. *Clés à venir* N° 1. Nancy-Metz : CRDP de Lorraine, 1994.
51. **Carton, F.** L'apprentissage différencié des quatre aptitudes. *Verbum*, tome XVIII, n° 1, Université Nancy 2, 1995-1996.
52. **Castellotti, V.** *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International, 2001. 126 p.
53. **Castellotti, V., Moore, D.** Représentations sociales des langues et enseignements [en ligne]. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Etude de référence. Division des politiques linguistiques, direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur DGIV. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002. Consulté le 30 janvier 2004. Disponible sur internet :

<http://www.coe.int/T/F/coop%E9ration-culturelle>.

54. **Castellotti, V., Moore, D.** Les portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée. *Repères*, n° 29, 2004. G. Ducancel, D.-L. Simon (coord.), *Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ?* 296 p., p. 167-183.
55. **Charlot, B., Bautier, É et Rochex, J.-Y.** *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin, 1993. 253 p.
56. **Charlot, B.** *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos, 1997. 112 p.
57. **Chevallard, Y.** *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage, 1991 (2^e éd. revue et augmentée en coll. avec M.-A. Joshua). 126 p.
58. **Chignac, B.** *Mémobac, préparation à l'examen, Espagnol Terminales toutes séries*. Baume-les-Dames : Bordas, 2002. 160 p.
59. **Chomsky, N.** *Réflexions sur le langage*. Paris : Maspéro, 1977. 283 p.
60. **Cicurel, F.** La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et Interaction en Langues Etrangères*, n° 16, 2002. *L'acquisition en classe de langue*, p. 145-164.
61. **Clerc, F., Dupuis, P.-A.** (dir). *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*. Nancy : Éd. CRDP de Lorraine, 1994, p.19-44.
62. **Clerc, F.** *Débuter dans l'enseignement*. Paris : Hachette Éducation, Profession enseignant, 1995. 256 p.
63. **Clerc, F.** Repères pour agir à court terme et à plus long terme. *Cahiers pédagogiques*, n° 375, juin 1999. *Face à la violence*, p. 43-44.
64. **Clerc, F.** Mourad et Naïma. *Cahiers pédagogiques*, n° 381, février 2000. *L'intelligence, ça s'apprend ?* p. 34-36.
65. **Clerc, F.** Vie scolaire, conditions de travail : repenser les établissements. *Cahiers pédagogiques*, n° 383, avril 2000. *L'administration tue-t-elle la pédagogie ?* p. 13.
66. **Clerc, F.** L'espace et le temps scolaire. *Cahiers pédagogiques*, n° 383, avr. 2000. *L'administration tue-t-elle la pédagogie ?* p. 17-18.
67. **Clerc, F.** Pour les apprentissages des élèves. *Cahiers pédagogiques*, n° 393, avr. 2001. *Accompagner, une idée neuve en éducation*, p. 20-22.
68. **Clerc, F.** Et si on différenciait vraiment ? *Cahiers pédagogiques*, n° 395, juin 2001. *1 : L'éducation toujours nouvelle. 2 : Comment fait-on avec les réformes ?* p. 58.
69. **Clerc, F.** Vagabondage théorique. *Cahiers pédagogiques*, n° 408, nov. 2002. *Savoir, c'est pouvoir transférer*, p. 55-56.
70. **Clerc, F.** L'illusion de la motivation. *Cahiers pédagogiques*, n° 429-430, janv.-fév. 2005. *Cette fameuse motivation*, p. 17.
71. **Conseil de l'Europe**, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation. Division des langues vivantes, Strasbourg. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Conseil de l'Europe / Éd. Didier, 2001. 192 p.
72. **Conseil de l'Europe**. *Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes*. Paris : CRDP Basse Normandie / Éd. Didier, 2001. 36 p.
73. **Corder S.-P.** The significance of learner's errors. *International Review of Applied linguistics*, 1967, n° 5(4), p. 162-169. Trad. : Que signifient les erreurs des apprenants? *Langages* n° 57, C. Perdue, R. Porquier (dir.) *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*. Paris : Larousse, 1980. p. 9-16.
74. **Coste, D. et al.** *Un niveau-seuil*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1976. 663 p.
75. **Coste, D.** (collectif) *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : Didier, LAL, 1994. 206 p.
76. **Coste, D.** Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s). *Acquisition et Interaction en Langues Etrangères*, n° 16, 2002. *L'acquisition en classe de langue*, p. 3-22.
77. **Coste, J., Redondo, A.** *Syntaxe de l'espagnol moderne*. Paris : SEDES & CDU, 1976, nouv. éd. corr. 606 p.
78. **Culioli, A.** *Variations sur la linguistique*. Paris : Klincksieck, Linguistique, 2002. 262 p.
79. **Cuq, J.-P.** (dir.) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : asdifle / CLE International, 2003. 304 p.

80. **Cuq, J.-P.** Langue maternelle, langue seconde, langue étrangère et didactique des langues. *Le Français dans le monde, Recherches et Applications. Une didactique des langues pour demain*. Paris : CLE International, 2000.
81. **Dabène, L.** L'enseignement de l'espagnol aux francophones. Pour une didactique des langues voisines. *Les langues Modernes*, 1976, n° 5-6, p. 481-493.
82. **Dabène, L.** Une discipline à part. *Cahiers pédagogiques*, n° 284-285 mai-juin 1990, p. 19.
83. **Dabène, L.** Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères*, n° 6, 1992, p.13-22.
84. **Dabène, L.**, Pour une contrastivité 'revisitée'. *Études de linguistique Appliquées*, n° 104, 1996, *Comprendre les langues voisines*, p. 393-400.
85. **De Carlo, M.** *L'interculturel*. Paris : CLE international, 1998. 126 p.
86. **De Landsheere V.** *L'éducation et la formation*. Paris : PUF, 1992. 734 p.
87. **De Pietro, J.-F.** Et si, à l'école, on apprenait aussi ? Considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n° 16, 2002, p.47-70.
88. **Delannoy, C.** *Une mémoire pour apprendre*. Paris : Hachette, CNDP, 1994. 124 p.
89. **Develay, M.** *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF, 1992. 166 p.
90. **Develay, M.** *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. Paris : ESF, 1994. 355 p.
91. **Develay, M., Meirieu, P.** *Émile, reviens vite..., ils sont devenus fous*. Paris : ESF, 1992. 212 p.
92. **Develay, M.** *Propos sur les sciences de l'éducation. Réflexions épistémologiques*. Paris : ESF, 2001. 126 p.
93. **Dubet, F., Martuccelli, D.** *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil, 1996. 361 p.
94. **Dubet, F., Duru-Bellat, M.** *L'hypocrisie scolaire : pour un collège enfin démocratique*. Paris : Seuil, 2000. 232 p.
95. **Erard, S., Schneuwly, B.** La didactique de l'oral : savoirs ou compétences. Bronckart, J.-P., Bulea, E., Pouliot, M. *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Lille : Septentrion, 2005. 230 p.
96. **Esperet, E.** Apprendre à produire du langage : construction des représentations et processus cognitifs. *Le français dans le monde / Recherches et Applications*, Hachette, février-mars 1990. D. Gaonac'h (coord.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, p. 8-15.
97. **Eurydice.** *L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe* [en ligne]. 2001. Consulté le 28 juin 2004. Disponible sur internet :
98. <http://www.eurydice.org/Documents/ProfileFLT/>
99. **Fayol, M. & Schneuwly, B.** Les problèmes de la mise en texte. J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian & B. Schneuwly (eds.). *Apprendre / Enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles : Duculot, 1987.
100. **Foulin J.-N., Chanquoy L., Fayol, M.** Approche en temps réel de la production des connecteurs et de la ponctuation: vers un modèle procédural de la production écrite. *Langue française*, fév. 1989, n° 81.
101. **Galisson, R., Coste, D.** *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette, 1976. 612 p.
102. **Galisson, R.** (collectif) D'autres voies pour la didactique des langues étrangères. *Langues et apprentissage des langues*. Paris : Crédif / Hatier / Didier, août 1995. 159 p.
103. **Galisson, R.** Didactologie : de l'éducation aux langues – cultures à l'éducation par les langues – cultures. *ELA*, oct.-déc. 2002, n° 128.
104. **Gaonac'h, D.** Psychologie cognitive et approche communicative en didactique des langues étrangères. *Revue de phonétique appliquée*, 1982, p. 161.
105. **Gaonac'h, D.** Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère. *Le français dans le monde / Recherches et Applications*, Hachette, fév.-mars 1990. D. Gaonac'h(coord.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, p. 41-49.
106. **Gaté, J.-P., Robin, J.-Y., Clerc, F.** (dir.) *Éduquer. Psychologies - Sciences de l'éducation*. n° 8. *Agir et chercher*. Paris : L'Harmattan, 2004. 154 p.
107. **Gremmo, M.-J., Holec, H.** La compréhension orale, un processus et un comportement. *Le français*

- dans le monde / *Recherches et Applications*, Hachette, fév.-mars 1990. D. Gaonac'h (coord.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*. p. 30-40.
108. **Gumperz, J.** *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New-York: Holt Rinehart and Winston, 1972.
 109. **Gumperz, J.** *Engager la conversation* (trad.). Paris :Minuit, 1989. 598 p.
 110. **Habermas, J.** *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard. 1987. 2 vol., 448 + 480 p.
 111. **Hagège, C.** *La structure des langues*. Paris : PUF, Que sais-je ?, 1982, 4^e éd. 128 p.
 112. **Hawkins, E.** *Awareness of language : An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
 113. **Holec, H.** Autonomie dans l'apprentissage et apprentissage de l'autonomie. *Études de linguistique appliquée*, n° 41. Paris : Didier Érudition, 1981.
 114. **Janitza, J.** L'enseignement des langues vivantes étrangères : Une proposition d'utopie réaliste. *Le français dans le monde / Recherches et applications*, CLE international, janvier 2002. *Apprentissages des langues et technologies : usages en émergence*, p. 64.
 115. **Julié, K.** *Enseigner l'anglais*. Paris : Hachette Éducation, 1995. 256 p.
 116. **Kail, M., Fayol, M.** (dir), *Les sciences cognitives et l'école*. Paris : PUF, 2003. 498 p.
 117. **Kail, M., Fayol, M.** *L'acquisition du langage: le langage en émergence, de la naissance à trois ans*. Paris : PUF, 2000. 304 p.
 118. **Klein W.** *L'acquisition de langue étrangère*. Traduction de C. Noyau. Paris : Armand Colin, 1989. 252 p.
 119. **Kraschen S.** *Second language acquisition and learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.
 120. **Labov, W.** *Sociolinguistique*. Paris : Éd. de Minuit, Le sens commun, 1976. 458 p.
 121. **Ladmiral, J.-R., Lipiansky, E.-M.** *La communication interculturelle*. Paris : Armand Colin, 1989. 318 p.
 122. **Lahire, B.** Logiques pratiques. Le "faire" et le "dire sur le faire". *Recherche et Formation*, n° 27, 1998, p. 15-28.
 123. **Lahire, B.** *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*. Paris : Nathan, 1998. 271 p.
 124. **Laparra, M.** L'oral de la maternelle au lycée. Colloque du 21 février 2001. Organisé par L'inspection académique de la Moselle. Enregistrement consultable à la videothèque de l'IUFM de Lorraine, site d'Épinal.
 125. **Le Boterf, G.** *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éd. d'Organisation, 1994. 176 p.
 126. **Le Boterf, G.** *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Éd. d'Organisation, 4^e éd., 2002. 563 p.
 127. **Le Grand, J.-L.** Etique, étiquettes et réciprocité dans les histoires de vie. J. Feldman et R. Canter Kohn (coord.), *L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes*. Paris : L'Harmattan, 2000. 300 p.
 128. **Legendre, J.** Pour que vivent les langues... : l'enseignement des langues étrangères face au défi de la diversification. *Les Rapports du Sénat*, 2003-2004, n° 63. Paris. 116 p.
 129. **Legrand, L.** *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : PUF, 1995. 125 p.
 130. **Lenoir, P.** *L'approche de la grammaire en enseignement / apprentissage scolaire de l'espagnol. État des lieux et évolutions possibles*. Mémoire de DEA en Didactique des langues étrangères (J. Feuillet / Ch. Puren dir.). Université de Nantes, 2002. 295 p.
 131. **Lenoir, P.** *Aspects de la didactique scolaire de l'espagnol en France aujourd'hui. Étude de quelques collections de manuels scolaires*. Mémoire de Maîtrise (G. Luquet, C. Puren dir.). Université de Paris III Sorbonne Nouvelle, 1999. 198 p.
 132. **Lenoir, P.** Ellipse méthodologique en enseignement de l'espagnol en ce début de XXI^e siècle. *Actes des « Journées angevines sur la didactique de l'espagnol »*, n° 3. IUFM des Pays de la Loire, 2002.
 133. **Leontiev, A.** *Activité, conscience, personnalité*, trad. française. Moscou : éditions du Progrès, 1984.
 134. **Lessard, C., Meirieu, P.** (éds), *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck, 2005. 327 p.
 135. **Linton, R.** *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris : Dunod, 1999. 138 p.
 136. **Martinand, J.-L.** *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang, 1986. 155 p.

137. **Martinez, P.** *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF, Que sais-je ?, 1996. 128 p.
138. **Medici, A.** *L'éducation nouvelle*, PUF, col. Que sais-je ?, 1995, 14^e éd. 125 p.
139. **Medioni, M.A.** Les Ménines, Don Quichotte... Pour eux aussi ! *Cahiers pédagogiques*, 2002, n° 402, *Des grandes œuvres pour tous*, p 14-16.
140. **Meirieu, P.** *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF, 1985. 188 p.
141. **Meirieu, P.** *Apprendre...oui, mais comment*. Paris : ESF, 1987. 192 p.
142. **Meirieu, P.** *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF, 1989. 160 p.
143. **Meirieu, P.** *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*. Paris : ESF, 1991. 196 p.
144. **Meirieu, P.** *Faire l'École, faire la classe*. Paris : ESF, 2004. 190 p.
145. **Mogin, R.** Les manuels d'espagnol et la réforme. *Les Langues Modernes*, n° 1, 1985, p. 77-82.
146. **Mogin-Martin R.** L'enseignement de la civilisation hispanique face aux nouvelles données politiques et sociales. *Les Langues Modernes*, n° 4, 1997-1998, *Politique*, p. 36-44.
147. **Moignet, G.** *Grammaire de l'ancien français*, Editions Klincksieck, 1988, 2^e éd. rev. et corr. 445 p..
148. **Moignet, G.** *Etudes de psychosystémantique française*. Paris : Editions Klincksieck, 1974. 273 p.
149. **Moirand, S.** *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette, 1982. 188 p.
150. **Morin, E.** *La méthode*. Tome I, *La nature de la nature*. Paris : Seuil, 1981. 399 p.
151. **Narcy-Combes, J.-P.** *Didactique des langues et tic : vers une recherche-action responsable*. Paris : OPHRYS, 2005. 238 p.
152. **Narcy-Combes, M.-F.** *Précis de didactique. Devenir professeur de langue*. Lonrai : Ellipses, 2005. 160 p.
153. Normand, C. *Redécouverte de l'audiovisuel dans l'enseignement de l'espagnol [en ligne]. Mission innovation et valorisation des réussites, Innovation nationale n°10*, lecture et analyse critique des médias et de l'image, 1995/1996. Consulté le 13 août 2005. Disponible sur internet www.ac-nancy-metz.fr/MIVR/ancien_site/mirecour/mirecour.doc
154. **Normand, C.** Les nouveaux supports contribuent-ils à tendre vers un nouveau paradigme du cours d'espagnol dans le second degré ? *Cahiers du français contemporain*. V. Pugibet, N. Gettliffe-Grant (coord.), *Pluralité des langues et des supports : descriptions et approches didactiques*. Lyon : ENS Éditions, 2005. p. 111-119.
155. **Normand, C.** Gare à la schizophrénie. *Cahiers pédagogiques*. À paraître, oct. 2005, n° 436.
156. **Normand, C.** Échange pour tous. *Cahiers pédagogiques*. À paraître, oct. 2005, n° 436.
157. **Pallotti, G.** La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *Acquisition et Interaction en Langues Etrangères*, n° 16, 2002. *L'acquisition en classe de langue*, p. 165-197.
158. **Pendanx, M.** *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette, 1998. 192 p.
159. **Perraud, M.** *Piaget aujourd'hui. Réponses à une controverse*. Paris : Armand Colin, 1996. 160 p.
160. **Perrenoud, P.** Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral. M. Wirthner, D. Martin, P. Perrenoud, (Eds) *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Neufchâtel : Delachaux & Niestlé, 1991, p. 15-40.
161. **Perrenoud, P.** La communication en classe : onze dilemmes. *Cahiers Pédagogiques*, n° 326, 1994, *La communication dans la classe*, p. 13-18.
162. **Perrenoud, P.** *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan, 1994. 254 p.
163. **Perrenoud, P.** *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF, 1994. 208 p.
164. **Perrenoud, P.** Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes. A. Bentolila (dir.) *Savoirs et savoir-faire*. Paris : Nathan, 1995, p. 73-88.
165. **Perrenoud, P.** *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF, 1999, 2^e éd. 198 p.
166. **Piaget, J.** *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neufchâtel : Delachaux & Niestlé, 1972, 7^e éd. 370 p.
167. **Pollack, I., Picket, J.M.** Intelligibility of excerpts from fluent speech : auditory vs structural context. *Journal Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 1964, p. 79 84.
168. **Porcher, L.** Les chemins de la liberté. *Etudes de Linguistique Appliquée*, janv.-mars 1981, n° 41, p.

169. **Porcher, L.** *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette Éducation / CNDP, 1995. 105 p.
170. **Porcher, L.** *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Éducation, 2004. 128 p.
171. **Porquier, R.** Quand apprendre c'est construire du sens. *Le français dans le monde*, numéro spécial, 1989. S. Moirand, R. Porquier, R. Vivès (dir.)...*Et la grammaire*, p. 123-136.
172. **Pottier, B.** *Introduction à l'étude de l'espagnol*. Paris : ediciones hispanoamericanas, 1972. 246 p.
173. **Pottier, B., Darbord, B., Charaudeau, P.** *Grammaire explicative de l'espagnol*. Paris : Nathan, 1994. 318 p.
174. **Prairat, E., Andrieu, B.** (dir.) *Les valeurs. Savoir et éducation à l'école. Actes du colloque organisé à l'IUFM de Lorraine en mai 2002*. Presses Universitaires de Nancy, Questions d'éducation et de formation, 2003. 156 p.
175. **Prost, A.** *Éducation, société et politique : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris : Seuil, 1992. 226 p.
176. **Pugibet, V.** Enseignement universitaire de la civilisation hispanique et didactique de la culture en classe d'espagnol. *Actes des " Journées angevines " sur la didactique de l'espagnol*, n° 2. IUFM des Pays de la Loire, "Ressources", mars 2002.
177. **Pugibet, V., Gettliffe-Grant, N.** (coord.) Pluralité des langues et des supports: descriptions et approches didactiques. *Cahiers du français contemporain*, n° 10, janvier 2005. Lyon : ENS Éditions.
178. **Puren, C.** *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan CLE International, 1988. 447 p.
179. **Puren, C.** *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : CRÉDIF / Didier, Essais, 1994. 204 p.
180. **Puren, C.** Ambiguïtés et ambivalences dans le traitement didactique du texte littéraire dans l'enseignement de l'espagnol en France. *Cahiers du CRIAR* n° 14, Université de Rouen, 1994, p. 188.
181. **Puren, C., Bertocchini, P., Costanzo, E.** *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses, 1998. 206 p.
182. **Puren, C.** La tradition didactique en espagnol face aux évolutions actuelles de la didactique des langues. *Actes des " Journées angevines sur la didactique de l'espagnol "*, n° 1. IUFM des Pays de la Loire, "Ressources", mai 2001, 89 p., p. 11-16.
183. **Puren, C.** De l'enseignement par les textes à l'apprentissage par les tâches. *Actes des " Journées angevines sur la didactique de l'espagnol "*, n° 1. IUFM des Pays de la Loire, "Ressources", mai 2001, 89 p., p. 31-34.
184. **Puren, C.** Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Les Langues Modernes*, n° 3, *L'interculturel*. Paris : APLV, 2002, p. 55-71.
185. **Puren, C.** Domaines de la didactique des langues-cultures. Entrées libres. *Cahiers Pédagogiques*. À paraître, oct. 2005, n° 436.
186. **Py, B.** Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction. *Le français dans le monde / Recherche et Applications*. D. Gaonac'h (coord), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Rennes : Hachette, 1990, p. 81-88.
187. **Raynal F., Rieunier, A.** *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF, 1997. 424 p.
188. **Riportella, L.** Le texte littéraire dans les nouveaux programmes de français, quelles applications possibles en cours d'espagnol ? *Actes des " Journées angevines " sur la didactique de l'espagnol*, n° 2. IUFM des Pays de la Loire, "Ressources", mars 2002, 79 p., p. 31-36.
189. **Riportella, L.** *La didactique du texte littéraire dans l'enseignement de l'espagnol en France*. Thèse de doctorat (dir. C. Puren) : Paris III, La Sorbonne Nouvelle, 2002. 385 p. Disponible à L'Atelier de reproduction des thèses, Université de Lille III. A partir de ce texte, ouvrage à paraître en fin 2005, édité par l'INRP.
190. **Rochex, J.-Y.** Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité. Paris : PUF, 1995. 300 p.
191. **Roulet, E.** *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier / CRÉDIF, 1980. 126 p.

192. **Rouxel, A.** *Enseigner la lecture littéraire*. Presses Universitaires de Rennes, 1997. 198 p.
193. **Schneuwly, B., Bronckart J-P.** *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, 1985. 237 p.
194. **Selinker, L.** Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, n° 10, 1972, p. 209-231.
195. **Skinner, B.** *Pour une science du comportement : le behaviorisme*. Trad. F. Parot. Neufchâtel / Paris : Delachaux & Niestlé, 1979. 263 p.
196. **Tardif, J.** Savoirs et savoir-faire : une dynamique pédagogiquement ignorée. A. Bentolila (dir.) *Savoirs et savoir-faire*. Paris : Nathan, 1995, p. 89-104.
197. **Tauveron, C.** *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier, 2002. 352 p.
198. **Tiberghien, G.** *La mémoire oubliée*. Liège : Ardaga, 1997. 206 p.
199. **Trévis, A.** Réflexion, réflexivité et acquisition des langues, *AILE*, n° 8, 1996.
200. **Varol, M.-C.** Contact de langues et ordre des mots en judéo-espagnol (Turquie) et espagnol andin (Pérou). C. Canut & D. Caubet (éds.), *Comment les langues se mélangent – Codeswitching en francophonie*. Paris : L'Harmattan, p. 33-48.
201. **Vergnaud, G.** *Lev Vygotski. Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette Éducation, 2000. 96 p.
202. **Vermersch, P.** *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF, 2000, 3^e éd. 181 p.
203. **Viau, R.** *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université, 1994. 221 p.
204. **Vigner, G. et al.** Approche cognitive et didactique des langues : des processus aux exercices. *Le français dans le Monde / Recherches et Applications*. Gaonac'h, D. (Coord.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Rennes : Hachette, 1990, p. 189-191.
205. **Vogel, K.** *L'Interlangue, la langue de l'apprenant*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail. 1995. 322 p.
206. **Vygotski, L.S.** *Pensée et langage*. Paris : Terrains-Éditions sociales, 1985. 537 p.
207. **Zakhartchouk, J.-M.** *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris, ESF, 1999. 126 p.
208. **Zakhartchouk, J.-M.** *Enseignant : un métier à réinventer*. Barret-sur-Méouge : éditions Yves Michel, 2002. 150 p.
209. **Zanón, J.** (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, Serie Estudios, Español Lengua Extranjera, 1999. 190 p.
210. **Zarate, G.** *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : CRÉDIF / Didier, Essais, 1993. 128 p.

Manuels scolaires et guides pédagogiques

1. **Agbenowoduga, L., Guihard, S., Lasuén, P., Laverny, H., Malaret, N.** *¡Anda! Espagnol, deuxième année*. Dir. : J. Badet. Paris : Nathan, 1999. 224 p.
2. **Aigoïn, M., Andriani, J., Andriani, M., Benito, L.** *Díselo, espagnol deuxième année*. Dir. : C. Mollo. Paris : Hatier, 1996. 192 p.
3. **Aigoïn, M., Andriani, M., Benito, L.** *Díselo, espagnol première année*. Dir. : C. Mollo. Paris : Hatier, 1995. 192 p.
4. **Alonso, J., Bensoussan, A., Rivalan Guégo, C.** *Tengo, espagnol, première*. Dir. : G. Le Gac. Paris : Delagrave, 1998. 224 p.
5. **Avet, P., Carton-Pinna, M.-R., Girard, P., Van Grunderbeek, M.-H.** *Nuevos Rumbos, espagnol, première année*. Dir.: É. Rubió. Paris : Didier, 2004. 192 p.
6. **Avet, P., Carton-Pinna, M.-R., Girard, P., Van Grunderbeek, M.-H.** *Nuevos Rumbos, espagnol, deuxième année*. Dir.: É. Rubió. Paris : Didier, 2005. 192 p.
7. **Bannier, F., Fauré, J., Garcia, D., Morro, J.P., Polirsztok, T., Tekeyan, M.** *Nuevos Rumbos, espagnol, seconde*. Dir. : L. Capdevila. Paris : Didier, 2003. 256 p.
8. **Bannier, F., Fauré, J., Garcia, D., Polirsztok, T., Tekeyan, M.** *Nuevos Rumbos, espagnol, première*. Dir. : L. Capdevila. Paris : Didier, 2004, 256 p.
9. **Bannier, F., Fauré, J., Garcia, D., Polirsztok, T., Tekeyan, M.** *Nuevos Rumbos, espagnol, terminale*. Dir. : L. Capdevila. Paris : Didier, 2005, 256 p.

10. **Bannier, F., Fauré, J., Garcia, D., Morro, J.P., Polirsztok, T., Tekeyan, M.** *Nuevos Rumbos, espagnol, lycée, seconde, guide pédagogique*. Dir. : Capdevila, L. Paris : Didier, 2004, 288 p.
11. **Boutboul-Zeitoun, M., Fournieret, P., Kourim-Nollet, S. Valero A.** *Espagnol. Classe de terminale. Caminos del idioma*. Paris : Didier, 1987. 239 p.
12. **Boutboul-Zeitoun, M., Fournieret, P., Kourim-Nollet, S., Valero A.** *Espagnol. Classe de terminale. Caminos del idioma. Livre du professeur*. Paris : Didier, 1988. 384 p.
13. **Durand, M.-P., Fournieret, P., Lissorgues, P. Péraud, J.** *Continentes, Terminales, espagnol, nouvelle édition*. Dir. : L. Capdevila. Paris : Didier, 2003. Coll. Basterra. 256 p.
14. **Duviols, P., Duviols, J.-P.** *Sol y sombra, classes terminales et 1er cycle de l'enseignement supérieur*. Paris : Bordas, 1978. 320 p.
15. **Fournieret, P., Garcia, D., Jouffroy, D., Lissorgues, P., Péraud, J.** *Continentes, seconde, espagnol, nouvelle édition*. Dir. : L. Capdevila. Paris : Didier, 2001. Coll. Basterra. 288 p.
16. **Fournieret, P., Garcia, D., Jouffroy, D. Lissorgues, P., Péraud, J.** *Continentes, première, espagnol, nouvelle édition*. Dir. : L. Capdevila. Paris : Didier, 2002. Coll. Basterra. 286 p.
17. **Knafou, H., Offroy, N., Cunat, E., Ruiz de Garibay, M.** *Espagnol, classes de Premières. Encuentro*. Paris : Hachette Éducation, 1995. 304 p.
18. **Malaret, N., Lasuén, P.** *¡Anda! Espagnol, première année*. Dir. : J. Badet. Paris : Nathan, 1998. 224 p.
19. **Martin-Saudax, Y., Martin, J.-P., Puren, C.** *¿Qué pasa? Espagnol, quatrième, seconde langue*. Paris : Nathan, 1991. 208 p.
20. **Martin-Saudax, Y., Puren, C.** *¿Qué pasa? Espagnol, troisième, seconde langue*. Paris : Nathan, 1992. 208 p.
21. **Puren, C., Beaumartin, E., Garcia, M., Martin-Saudax, Y., Montelescaut, J.-J., Piera Aristizábal, I., Pierre, C., Tagliante, C.** *¿Qué pasa? Espagnol, Seconde*. Paris : Nathan, 1993. 224 p.
22. **Puren, C., Costa, H., Martin-Saudax, Y., Montelescaut, J.-J., Piera Aristizábal, I., Pierre, C., Tagliante, C.** *¿Qué pasa? Espagnol, Premières*. Paris: Nathan, 1994. 256 p.
23. **Puren, C., Costa, H., Martin-Saudax, Y., Montelescaut, J.-J., Piera Aristizábal, I., Pierre, C., Tagliante, C.** *¿Qué pasa? Espagnol, Terminales*. Paris: Nathan, 1995. 256 p.

Instructions Officielles et textes émanant de l'Inspection

1. Ministère de l'Éducation nationale, Direction des lycées et collèges / Direction de l'enseignement scolaire.
Accompagnement des programmes des programmes de sixième (espagnol). Livret 2. Paris : CNDP, 1996, p. 49-58
2. *Accompagnement des programmes des programmes de cinquième et quatrième*. Livret 7. Paris : CNDP, 1997, p. 12-51.
3. *Accompagnement des programmes des programmes d'espagnol de seconde générale et technologique*. Paris : scérÉn, 2003. 55 p.
4. *Classes de seconde, première et terminale (espagnol)*. Paris : CNDP, 1982. Coll. Horaires, objectifs, programmes, instructions, 61 p.
5. *Classes de seconde, première et terminale (espagnol)*. Paris : CNDP, réédition 1994. Coll. Horaires, objectifs, programmes, instructions, 57 p.
6. *Classes des collèges, sixième, cinquième, quatrième, troisième (espagnol)*. Paris : CNDP, 1989. Coll. Horaires, objectifs, programmes, instructions, 46 p.
7. *Compte rendu de la réunion des conseillers pédagogiques du 12 mars 2004 à Talence*. Interventions de M. F. Loscot, Inspecteur Général. Consulté le 10 décembre 2004. Disponible sur internet : <http://espagnol.ac-bordeaux.fr/cr12mars04.htm>
8. *Enseigner l'espagnol en ZEP, journées des 23 et 24 mars 1999* [en ligne]. Les dossiers documentaires du Ministère de l'Éducation nationale. Consulté le 13 janvier 2003. Disponible sur internet : <http://www.ac-toulouse.fr/espagnol/htm/rincon/oficial/zep/index.html>

9. *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel*. Le B.O. n° 22, 29 mai 1997.
10. *Préparation de la rentrée scolaire 2005. Enseignements élémentaires et secondaires*. B.O. n° 18, 5 mai 2005.
11. **Programmes et accompagnements**. *Enseigner au collège : Espagnol (LV1 - LV2)* [en ligne]. Paris : CNDP. Consultable sur internet : <http://www.cndp.fr/secondaire/espagnol/>
12. *Programmes de la classe de sixième. Langues vivantes. Vers le nouveau collège (espagnol)*. Paris : Direction des lycées et collèges. Direction de la communication, 1994. Espagnol, p. 56-59.
13. *Programmes de langues vivantes des classes de seconde générale et technologique* [en ligne]. Le B.O. N° 7, 3 octobre 2002. Hors série. Consultable sur internet : <http://eduscol.education.fr/D0014/default.htm>
14. *Programmes de langues vivantes des classes de première générale et technologique* [en ligne]. Le B.O. N° 7, 28 août 2003. Hors série. Consultable sur internet : <http://eduscol.education.fr/D0014/default.htm>
15. *Programmes de langues vivantes des classes terminales générales et technologiques* [en ligne]. Le B.O. N° 5, 9 septembre 2004. Hors série. Consultable sur internet : <http://eduscol.education.fr/D0014/default.htm>
16. *Projet de programme de l'enseignement d'espagnol, Palier 1*. Consultation sur les projets de programmes proposés par le groupe d'experts, mars 2005. Consultable sur internet : http://eduscol.education.fr/D0067/r_college.htm

INDEX DES AUTEURS CITES

- Abdallah-Pretceille, M. 3, 91, 104, 293
- Adam, J.-M. 433
- Alonso, E. 89
- Anderson, J.R. 365
- Bakhtine, M. 225, 270, 465
- Bange, P. 116, 223, 224
- Bautier, É. 104, 222, 225, 226, 247, 248, 249, 250, 251, 263, 265 - 270, 273, 277, 279, 280, 284 - 286, 300, 341, 369, 388, 462, 465, 472
- Bayard, P. 60, 296
- Beacco, J.-C. 192, 232, 276, 289, 290, 293, 294, 420, 421, 470
- Bedel, J.-M. 15, 76, 79, 255
- Benaben, M. 61, 62, 63, 83, 100, 101, 159
- Bloomfield, L. 27
- Bonnet, C. 459
- Bourdieu, P. 35, 104, 202, 203, 235, 261, 266, 274, 279, 295, 296, 303, 476
- Boutboul-Zeitoun, M. 71, 109
- Boutinet, J.-P. 251
- Bouzet, J. 287, 288
- Breal, M. 40
- Bronckart, J.-P. 214
- Bronfenbrenner, U. 386, 387, 429, 432
- Bruner, J. 65, 77, 187
- Burgos, É. 109, 124, 125, 153, 161, 162, 192, 417, 539, 544, 553, 554
- Byram, M. 276
- Calvet, L.-J. 202
- Candelier, M. 277
- Capdevila, L. 70, 83, 358, 496, 497
- Carton, F. 327, 365, 366, 368, 369, 373, 379, 466, 496

- Castellotti, V. 207, 208, 210, 214, 244, 261, 263, 271, 274, 275, 465
- Cela, C. 110
- Celaya, G. 435
- Cervantes, M. 97
- Charlot, B. 48
- Chignac, B. 184
- Chomsky, N. 41
- Claparède, É. 19
- Clerc, F. 2, 279
- Congrains Martins, E. 57
- Corder, S.-P. 206, 271
- Cousinet, R. 40
- Culioli, A. 458
- Cuq, J.-P. 390
- Dabène, L. 28, 54, 191, 277
- De Carlo, M. 65
- De Landsheere, V. 246
- De Pietro, J.-F. 214, 383
- Delannoy, C. 340
- Delibes, M. 71
- Develay, M. 79, 155, 255, 256, 459, 460
- Dewey, J. 19
- Dutronc, J. 402
- Erard, S. 448, 449, 450, 451, 452, 453
- Erice, V. 101
- Esperet, E. 365
- Fayol, M. 270, 327, 366
- Ferrière, A. 19
- Firmery, J. 41
- Foulin, J.-N. 366
- Freinet, A. 19, 40
- Galisson, R. 288, 291, 293, 295
- Gaonac'h, D. 166, 454
- Goya, F. 169
- Gremmo, M.-J. 371, 372, 375, 376, 382
- Gumperz, J. 261, 280
- Habermas, J. 294
- Hawkins, E. 277
- Hoc, J.-M. 459
- Holec, H. 371, 372, 375, 376, 382
- Janitza, 381
- Kail, M. 270, 317, 327, 338, 461
- Klein, W. 83, 86, 87, 133, 142, 181, 206, 209, 213
- Knafou, H. 70
- Labov, W. 202
- Ladmiral, J.-R. 291
- Lahire, B. 270, 464
- Laparra, M. 174
- Le Boterf, G. 450
- Le Grand, J.-L. 251
- Legendre, J. 8, 29
- Lenoir, P. 13, 21, 27, 28, 63, 73, 90, 256, 257, 439, 440, 441, 442

- Leontiev, A. 48
- Lindo, E. 335
- Linton, R. 54
- Luca de Tena, T. 82
- Machado, A. 3, 37, 38, 57, 60, 96, 221
- Mallet, B. 211, 212
- Marsé, J. 199
- Martinand, J.-L. 79
- Martinez, P. 28
- Martins-Baltar, M. 261
- Matthey, M. 214
- Medici, A. 40
- Medio, D. 21, 45, 57, 63, 64, 85, 111, 121, 221
- Medioni, M.-A. 97
- Meirieu, P. 129, 131, 132, 135, 137, 142, 155, 174, 246, 251, 269, 270, 384, 452, 459, 460
- Menchu, R. 160
- Mingote, 94
- Mogin, R. 28, 90
- Moignet, G. 186, 281
- Moore, D. 465
- Morin, E. 473
- Murillo, B. 95, 96, 97, 98, 103
- Narcy-Combes, J.-P. 464, 465
- Narcy-Combes, M.-F. 441, 442
- Neruda, P. 278
- Pallotti, G. 386, 430
- Passeron, J.-C. 261
- Pendanx, M. 133, 134, 215, 216, 217, 454, 456
- Perrenoud, P. 187, 472, 473, 476, 477, 478
- Piaget, J. 131
- Picket, J.-M. 375
- Pollack, I. 375
- Porcher, L. 3, 91, 104, 247, 257, 259, 285, 288, 293, 294, 295
- Porquier, R. 144, 149, 157, 166, 456
- Prost, A. 17
- Pugibet, V. 291
- Puren, C. 12, 15 - 20, 28, 29, 33 - 35, 39, 40, 41, 44, 45, 49, 53, 65, 90, 92, 104, 117, 145, 180, 181, 204, 215, 247, 259, 273, 293, 359, 445, 461, 473, 491
- Py, B. 206, 214
- Quevedo, F. 89, 91
- Raynal, F. 54, 131
- Regás, R. 66
- Rieunier, A. 54, 131
- Riley, P. 466
- Riportella, L. 73
- Rochex, J.-Y. 247, 267, 268, 270, 277, 285, 286, 306, 341, 369, 388, 472
- Rouxel, A. 78
- Schneuwly, B. 214, 366, 448 - 453
- Schweitzer, C. 18, 40, 41
- Selinker, L. 86, 206
- Sepúlveda, L. 70, 278
- Skinner, B. 241

- Tauveron, C. 63, 77, 78
- Tiberghien, G. 340, 459
- Trévisse, A. 262, 263, 274
- Velázquez, D. 97
- Vigner, G. 166
- Vogel, K. 207
- Vygotski, L.-S. 129, 211 - 214, 242, 272, 368, 369
- Zakhartchouk, J.-M. 296

INDEX THEMATIQUE

A

- Acquisition (de langue étrangère), 5, 9, 35, 37, 41, 45 - 47, 78, 83, 85, 86, 93, 97, 100, 133, 181, 187, 203, 206, 208 - 210, 214, 215, 240, 241, 255, 263, 267, 271, 274, 276, 284, 312, 320, 322, 327, 343 - 345, 351, 361, 362, 385, 386, 390, 431, 441, 452 - 462, 468, 478
- **Acteur social**, 266, 296, 297, 310, 381, 453, 467, 470
- Activité langagière, 25, 134, 216, 227, 229, 252, 262, 264, 265, 266, 448, 452, 453, 455
- Activités cognitives, 37, 46, 47, 132, 170, 171, 174, 175, 204, 207, 215, 218, 226, 240, 244, 275, 432, 445, 461
- Analyse collective (de document en classe), 25, 27, 50, 229, 238, 300, 302, 303, 321, 328, 341, 380, 420
- **Apprentissage langagier**, 132, 234, 244, 248, 384, 430, 431, 437
- **Aseptisation sociale (du langage et de ses objets en classe)**, 104, 128, 278, 289, 290, 302, 383
- Atomisation (parcellisation, saucissonnage), 30, 179, 219, 220, 242, 353, 359, 380, 416
- **Autonomie langagière**, 231, 269, 346, 383, 414, 424, 463, 466, 479, 482
- Axiologie, 65, 128, 246

B

- Baccalauréat, 66, 67, 69, 70, 76, 152, 153, 183, 184, 188, 192, 224, 228, 248, 259, 278, 279, 334, 370, 436, 454
- Behaviorisme, 87, 181, 241, 321
- Bifocalisation, 116, 223, 224

C

- Compétence de communication, 234, 237, 248, 276, 362, 380, 465, 468
- Compétence professionnelle (professionnalisation des enseignants), 110, 248, 249, 381, 430, 440, 441, 445 - 447, 453, 456, 457, 459, 460, 463, 464, 471, 472, 475, 476, 478, 479
- Compréhension écrite, 19, 67, 68, 172, 178, 181, 235, 334, 337, 370, 434
- Compréhension orale, 19, 178, 180, 181, 235, 276, 370, 371, 377, 404, 434
- Conscience (de langue et de langage), 212, 213, 225, 226, 248, 261, 262, 266, 269, 272, 274 - 277, 279, 282 - 285, 295, 316, 345, 369, 388, 430, 450, 464, 482.
- Constructivisme, 151, 203, 240, 244, 266, 271, 348, 441, 446, 447, 453, 457, 473, 478
- Contexte (contextualisation, décontextualisation, recontextualisation), 20, 25, 36, 38, 61, 80, 83, 84, 86, 100, 101, 112, 116, 121, 130, 133 - 135, 144, 150, 152, 154 - 156, 157, 166, 188, 203, 208, 249, 258, 264, 265, 288, 308, 312, 313, 323, 334, 341, 350, 359, 363, 375, 459
- Contexte scolaire (écologie de l'apprentissage), 268, 282, 303, 328, 385 - 392, 429, 448, 450.

- Cours canonique, 12, 31, 32, 43, 47, 53, 101, 103, 107, 116, 130, 134, 138, 142, 143, 144, 151, 169, 171, 175, 177, 181, 187, 190, 192, 200, 201, 203, 204, 207, 208, 211, 213, 215, 219, 221, 224, 229, 230, 236, 237, 239, 240 - 242, 244, 248, 250, 252, 255, 256, 267, 269, 271, 290, 297, 299, 303, 321, 358, 360, 378, 441, 442
- Culture langagière, 263, 266, 271, 286, 292, 293, 294

D

- Déclencheur de parole (Le document d'appui...), 58, 66, 70, 77, 78, 87, 96, 97, 99, 100, 102, 116, 120, 278
- Didactique, 8, 12, 13, 15, 19, 28 - 30, 33, 49 - 51, 53, 54, 63, 73, 85, 104, 107, 117, 120, 131, 132, 135, 137, 142, 144, 145, 165, 180 - 182, 184, 185, 190, 191, 204, 215, 216, 230, 234, 236, 237, 242, 244, 248, 251, 255, 256, 258, 259, 277, 283, 284, 289, 291, 295, 300, 359, 362, 370, 372, 390, 396, 420, 427, 440 - 442, 447, 448, 451 - 454, 457 - 461, 466, 467, 473 - 476, 482
- **Diffraction**, 280, 296
- Document d'appui, 54, 92, 101, 108, 118, 122, 125, 132, 136, 155, 176, 177, 182, 187, 194, 198, 203, 208, 220, 221, 232, 234, 237, 247, 278, 290, 482

E

- Échange (scolaire), 238, 305, 307, 384, 394, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 404, 405, 416, 419, 421, 423, 427, 429, 451, 463, 470
- Émancipation (Rôle émancipateur de l'École), 227, 249, 465, 269, 270, 479, 482
- **Énonciation (Situations, énonciateur)**, 61, 100, 102, 165, 274, 279, 294, 295, 366, 381, 446, 447, 458, 462
- Épistémologie, 255, 362, 446, 457, 473, 478
- Éthique, 58, 65, 70, 246, 251, 287, 300, 479

F

- Formation continue, 310, 440, 478
- Formation initiale, 440, 472, 474, 475, 476
- Formation universitaire, 250, 275, 442, 445, 457, 466, 468, 471

H

- Homologie (fins/moyens), 12, 17, 35, 47, 116, 258, 447, 448, 453

I

- Insécurité linguistique, 198, 199, 201
- Intégration didactique, 19, 30, 50, 117, 181, 215, 236, 359, 362, 461.
- Interaction, 35, 48, 53, 87, 100, 125, 135, 144, 172, 181, 193, 194, 195, 206, 214, 222, 225, 231, 235, 240, 244, 257, 259, 260, 264, 272, 279, 282, 286, 290, 295, 297, 299, 309, 321, 331, 346, 350, 352, 362, 366, 373, 376, 382, 384, 386, 388, 389, 409, 412, 415, 432, 436, 437, 447, 457, 458, 459, 462, 464, 472, 478
- Interculturelle (approche interculturelle), 65, 178, 292, 293, 470
- **Interlangue**, 86, 133, 187, 206 - 208, 213, 214, 215, 242, 244, 271, 325, 330, 331, 348, 352, 353,

L

- Langue cible, 36, 47, 133, 134, 150, 169, 206 - 213, 271, 272, 273, 290, 297, 301, 325, 376, 424, 431, 447, 455, 457, 465, 469
- **Langue première (langue maternelle)**, 17, 23, 31, 34, 35, 37, 39, 73, 95, 116, 126, 133, 150, 166, 191, 206 - 217, 226, 261 - 266, 271, 272, 274 - 277, 279, 280, 282, 284 - 286, 292, 293, 301, 309, 310, 312, 314, 315, 317, 323 - 325, 327, 328, 345, 347, 348, 351, 361, 366 - 369, 374 - 376, 383, 390, 422, 430, 450, 453, 458, 461, 462, 464 - 467, 481, 482, 486, 488
- Lecture littéraire, 60, 63, 64, 66, 69, 70, 72, 75, 78, 88, 91, 97

M

- Métaculturelle (Compétence), 297, 453, 468
- Métalangagière (Compétence), 297, 369, 388, 389, 415, 453, 458
- Métalinguistique (Compétence), 121, 161, 165, 168, 274 - 277, 282, 297, 325, 333, 351, 354, 369, 389, 424, 453, 457, 488
- Méthode active, 19, 34, 39, 40, 44, 45, 48 - 50, 78
- Méthode directe, 12, 34 - 39, 45, 48, 49, 60
- Méthode orale, 34, 49, 73
- Morphologie, 83, 101, 167, 220, 240, 258, 306, 311, 320 - 337, 346, 348, 353, 354, 359, 360, 372, 412, 434, 458

N

- Nativisation, 464, 465
- Neurosciences, 460, 461
- Normes (Normes linguistiques et normes de comportement langagier), 80, 139, 190, 193 - 195, 198, 201 - 203, 206, 215, 216, 240, 281 - 283, 291, 309, 310, 320, 331, 347, 350, 361, 401, 468

P

- Perspective actionnelle, 272, 441, 482
- Phonétique, 19, 22, 23, 166, 178, 215 - 220, 308 - 313, 315, 319, 353, 354, 357, 359, 363, 368, 400, 402, 403, 411, 422, 428, 435, 440, 458
- Phonologie, 23, 181, 216, 242, 258, 310, 372, 374, 376, 440, 452, 458
- Plurilingue (Compétence), 276, 465, 466, 482
- Pratique(s) langagière(s), 166, 215, 226, 252, 263 - 266, 268, 270, 280, 282, 283, 285, 286, 289, 291, 301, 382, 462
- Pratique sociale de référence, 79, 80, 256, 258, 260, 262, 263
- Prise de parole, 20, 26, 41 - 46, 58, 59, 73, 95, 103, 118, 122, 132, 138, 141, 172, 198, 217, 236, 239, 345, 370, 381, 440, 441
- Processus mentaux, 46, 235, 321, 327, 362, 454, 456, 458, 460
- Production orale (logique de produit), 18, 41, 43, 87, 111, 169 - 181, 195, 237, 316, 350, 367, 447, 448
- Prosodie, 166, 196, 215, 218, 315, 318, 411
- Psycholinguistique, 53, 208, 338, 365, 374, 375, 461

R

- **Rapport au langage**, 223, 225, 226, 248, 250, 252, 261, 263, 267, 268, 274, 277, 281, 284, 285, 287, 297, 301, 310, 380, 388, 428, 462, 464, 481, 483, 484
- **Représentations**, 9, 74, 76, 77, 83, 89, 90, 121, 131, 134, 135, 144, 172 - 174, 187, 189 - 192, 202 - 204, 208, 228, 240, 241, 250, 257, 262, 264, 268, 272, 273, 277, 278, 291, 293, 303, 321, 333, 340, 354, 362, 365, 366, 382, 418, 419, 426, 432, 458, 462, 463, 465, 466, 470, 474, 482

S

- **Savoir-faire langagier**, 55, 121, 174, 199, 220, 222, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 235, 239, 240, 244, 248, 266, 293, 363, 385, 389, 391, 401, 463, 481
- **Savoir-faire linguistiques**, 84, 203, 219, 220, 222, 293, 320, 326, 363, 391, 405, 426, 452, 481
- **Savoir-faire social**, 9, 54, 235, 244, 259, 266, 294, 362, 383, 405, 455, 464
- **Secondarisation**, 270, 271, 273, 274, 279, 280, 283 - 286, 288, 291, 346, 388, 431, 458, 465
- **Sémantique**, 60, 175, 180, 191, 196, 212, 216, 218, 311, 317, 337, 345, 353, 354, 368, 434, 458
- **Situation(s) d'apprentissage**, 18, 122, 131, 132, 176, 180, 207, 213, 215, 224, 243, 284, 297, 321, 322, 324, 346, 352, 460, 475
- **Sociolinguistique, sociologie du langage**, 35, 53, 202, 208, 247, 248, 256, 261, 265, 285, 286, 338, 345, 365, 380, 461, 462, 466
- **Sujet, (Sujet apprenant, sujet parlant)**, 13, 63, 65, 83, 86, 95, 105, 129, 131, 132, 137, 142, 150, 155, 166 - 168, 187, 203, 206, 208, 211 - 214, 218, 2219, 225 - 227, 235, 242, 244, 246, 247, 250 - 252, 260 - 265, 268, 269, 270, 272, 275 - 280, 283 - 286, 291, 292, 294, 296, 297, 300, 306, 311, 316, 326, 342, 363, 365, 366, 368, 376, 382, 387, 388, 417, 422, 430, 431, 446, 454, 460, 462, 464, 481, 482
- **Système linguistique**, 35, 61, 85, 86, 88, 102, 206, 213, 231, 272, 274, 277, 288, 289, 293, 294, 297, 304, 308, 315, 350, 354, 355, 358, 362, 388, 457.

T

- **Tâche**, 20, 21, 25, 26, 133, 134, 142, 152, 167, 175, 184, 204, 218, 223, 226, 229, 249, 250, 264, 265, 270, 274, 307, 324, 329, 333 - 335, 337, 340, 341, 351, 355 - 357, 359, 379, 381, 405, 412, 455, 456
- **Texte littéraire** 12, 31, 38, 57, 59, 60, 63 - 66, 68, 70, 72, 73, 76 - 78, 85, 88 - 90, 91, 93 - 98, 100, 101, 103, 104, 118, 128, 181

V

- **Valeurs**, 28, 30, 97, 246, 250, 251, 260, 266, 271, 277, 284 - 289, 291, 292, 295, 430, 456, 468, 479

Z

- **Zone proximale de développement**, 129, 214, 242, 459

ANNEXES

Annexe I. RAPPORT D'INSPECTION N° 1.

RAPPORT D'INSPECTION

Classe de T LV₂ : 27 élèves présents

Document proposé : un extrait de Lima, hora cero de E. CONGRAINS MARTIN intitulé "Una Barriada".

Après avoir abordé l'ensemble du document, **x** réserve aujourd'hui à ses élèves l'étude particulière du passage dont le sujet, dans son évocation et sa confection littéraire même, reflète parfaitement la définition et le mode de vie d'une "barriada".

L'habileté du professeur à intéresser les élèves à une analyse minutieuse et pertinente du texte est tout à fait remarquable. Tantôt provocateur ou interrogateur, tantôt exigeant ou libéral, **x** n'a de cesse de bien faire comprendre le document par qu'on en perçoive tous les mécanismes, l'intérêt, la saveur, par une observation fine et détaillée.

Très organisé dans son propos et sa démarche, **x** obtient de ses élèves qu'ils mettent en valeur les caractéristiques du passage, sa spécificité, l'originalité de son écriture et de sa forme, en un mot l'art du comment un texte se singularise d'un autre texte et est en soi quelque chose d'unique.

x est doué d'un brillant esprit d'analyse et de synthèse qu'il inculque à ses élèves ; talent d'animateur de premier ordre. Vif, disponible, en permanence aux aguets d'une bonne idée, d'un bon fil conducteur d'une démonstration construite et cohérente, **x** vit la leçon de part en part, porté par une langue qu'il manie avec aisance et authenticité, et dans laquelle il immerge la classe obligée de s'exprimer, de répéter correctement et de s'améliorer constamment.

Nul doute que **x** motive et passionne son auditoire en le sensibilisant à la richesse et à la beauté d'une langue et d'une culture qu'il diffuse sur les places de et de avec brio, malgré les sacrifices et les déplacements exigés. L'habitude qu'il a de recourir au rétroprojecteur lui permet de mieux concentrer les élèves et de leur faire percevoir avec une grande maîtrise les étapes et les progrès en cours.

x est à l'origine de l'extraordinaire engagement des élèves pour notre discipline. Ses qualités et sa virtuosité, mises en œuvre au service de

Annexe II. RAPPORT D'INSPECTION N° 2.

RAPPORT D'INSPECTION

Classe de : 1^{ère} LV2 (langue de complément) - 11 élèves

Objectif du professeur :

- "Construire un discours narratif" (sic)

Moyens mis en œuvre :

- le groupe A (6 élèves) a étudié avec son professeur et toute la classe de celui-ci un passage de "Pájaros prohibidos" in *Memoria del fuego* de E. Galeano.
- le groupe B (5 élèves) issu d'une classe de 1^{ère} LV2 de x, va écouter le groupe A lui raconter l'histoire (faits, personnages) du document qu'il a étudié, lui. Le groupe devra la raconter à son tour ou plutôt répéter ce qu'il entendra.
- Les 2 groupes sont face à face. Le groupe B dispose d'une feuille de papier.

Le texte :

Est inconnu du groupe A qui n'en dispose pas. Faute d'élucidations linguistiques préalables ce groupe va jouer à la devinette, posant des questions au groupe A dans une langue très déféctueuse. Il dira ses ignorances, ses incompréhensions et exprimera son désarroi. Beau travail.

La mouture énoncée par chaque élève à la suite, du groupe A, devrait être reprise par le groupe B. La répétition est très fautive, très médiocre. Les élèves (B) écrivent des termes inconnus, les propos méconnus. Sans vérification de la part du professeur.

Les outils :

Les élèves ignorant où se situe l'URUGUAY, pays de l'auteur et du récit, on interrompt "l'histoire" pour aller à sa recherche dans le seul ouvrage dont ils disposent "CLARIDAD".

Une carte aurait suffi. Le professeur aurait pu la proposer sur transparent puisqu'il use du rétroprojecteur. Superbe outil. Mais le professeur ne souhaite pas prendre la place de l'élève qui fera lui-même ses propres découvertes. Assurément.

Les temps du passé : difficilement maîtrisés (on est en 1^{ère}) les élèves les retrouvent (ou non) seuls. Le professeur aurait pu donner quelques repères grammaticaux on aurait ainsi aidé l'élève en lui permettant de s'approprier ses connaissances. x n'a pas envisagé semblable réflexion.

Le professeur :

x répète souvent, très souvent "¿ está claro ?" (est-ce clair ?) à des élèves (B) plongés dans les ténèbres. Ils trouveront des éclaircissements chez eux où, à partir des indications qu'on leur a données, ils les digéreront personnellement et là, de façon raisonnée sans doute, pour "donner du sens" à leur apprentissage, et finalement, apprendre.

Elle s'agit de l'un à l'autre groupe, mélangeant langue espagnole et langue française sans nécessité.

Elle écrit sur son transparent les mots notés par les élèves. Elle repartira avec son transparent. Le tableau aurait été, lui, un outil utile. Pour les élèves.

La leçon :

Le groupe A a énoncé tant bien que mal l'histoire de E. Galeano. Sa langue n'a pas été améliorée par **x**, et les explications de vocabulaire dans lesquelles on plonge les élèves alors qu'une traduction rapide aurait suffi sont ridicules. En effet pour élucider "hija" (fille) on passera par "está embarazada" (est enceinte) et "dar a luz" (accoucher).

Que d'interruptions inutiles dont **x** ne perçoit pas les inconvénients ! Pas plus qu'elle ne se rend compte que ses interventions d'ordre grammatical (qui méritent fort d'être nuancées, en outre) cassent le rythme d'une séquence qui, de surcroît, n'en a pas beaucoup.

Le professeur "bavarde" beaucoup au lieu d'économiser ses propos et de donner la parole à des élèves qu'elle devrait aider à élaborer des phrases personnelles. Les répétitions que cela demande sont, de plus, un psittacisme creux, l'obstacle lexical n'ayant pas été surmonté par le groupe B. Et que de temps perdu !

Les élèves :

Le groupe A n'a en rien progressé alors qu'une jeune fille espagnole, présente, a tenté une amélioration lexicale authentique ... tombée dans l'oubli. Il a énoncé des phrases que personne n'a développées, approfondies, nuancées. Aucune réflexion, aucune appropriation personnelle, le groupe B trébuchant ("repite" dira **x** à l'envi, inlassablement) péniblement sur les mots, les temps. L'élève n'est pas acteur autonome, la langue espagnole n'est pas envisagée comme vecteur enrichi en situation d'une pensée originale.

x a fait saisir aux élèves leurs lacunes qu'ils combleront par eux-mêmes ensuite. Elèves courageux et méritants. Profits avérés. Que ferait-on sans le professeur ?

La séance de cours :

Sera close par l'audition du texte raconté par l'auteur lui-même. Mais dont on ne tirera rien alors que E. Galeano, uruguayen, a un accent latinoaméricain donnant une tonalité particulière au passage, dont alors on aurait pu apprécier les sonorités, la phonologie, les effets sur l'auditeur qui apprend lui une langue espagnole académique.

Et la présence d'une jeune fille espagnole -
- aurait pu être mise à profit pour établir comparaisons et différences, ne serait-ce que phonétiques.

Le travail :

Les élèves devront raconter à la séance suivante la même histoire, avec les temps du passé qu'on ne leur a pas appris à reconstruire intelligemment pour les transférer opportunément.

Ils travailleront seuls, réussissant par usure car ce groupe bénéficie de 3h de langue de complément LV2 en sus de son horaire (2h) hebdomadaire réglementaire. Elèves volontaires et dociles.

Le cahier de textes de la classe :

- On exploite très peu de textes authentiques (à part quelques extraits de presse).
- Aucun manuel ne permet aux élèves de lire des textes d'auteurs, de se référer aux programmes qui y sont naturellement en filigrane.
- Beaucoup d'exercices de traduction sont affichés.
- Beaucoup de conjugaisons, de tableaux (grammaire) émaillent le cahier.
- On fait beaucoup de "travaux pratiques".
- La notion de "devoirs" et de leur fréquence n'apparaît pas.

Conclusion :

mais l'élève reste seul et c'est lui qui finit par réussir.

Annexe III. RAPPORT D'INSPECTION N° 3.

RAPPORT D'INSPECTION :

Classe de 4^{ème} LV2 - 28 élèves présents

Je viens de passer 3 heures en compagnie de X : j'ai, en effet, assisté à une heure de cours avec une des ses classes de 4^{ème} LV2 débutants avant de m'entretenir avec elle pendant 2 heures.

Il serait toutefois plus juste de dire que je me suis efforcée de m'entretenir avec X car ce jeune professeur néo-certifié, retranché à l'évidence dans ses convictions, ses assurances, n'a guère fait preuve d'ouverture d'esprit,

N'estimant pas nécessaire de m'attarder davantage sur cet aspect, j'aborderai les sujets qui ont fait l'objet de « notre discussion » et qui m'ont amenée à interroger X sur ses objectifs, ses démarches, les acquis des élèves, leur progression, les consignes de travail, les devoirs à réaliser, l'apprentissage d'une langue, en l'occurrence l'espagnol et non le français, la place de l'oral et de l'écrit ainsi que sur les programmes de collège que je l'invite à lire.

X m'a entendu lui demander de se mettre à la portée des élèves en leur proposant des documents authentiques et qui les concernent. Que dire de cette feuille rébarbative tirée d'on ne sait où sur la vie de Mariscal qui sera distribuée à la classe sans explication aucune et sur laquelle ils doivent se pencher « naturellement » ?

Elle rectifiera aussi ses démarches pédagogiques de façon que ce soient les élèves qui s'approprient la parole, partent de constats, de considérations concrètes pour expliquer leur pensée, pour argumenter, faire des déductions mêmes simples. Ainsi, ils élaboreront des phrases, ils les construiront, même modestement, guidés par le professeur qui développera leur autonomie et ce, au sein d'une classe, groupe d'élèves qui communiquent et échangent..

Comme le disait X, les élèves ne sont pas « des imbéciles », ils sont en effet là pour apprendre et découvrir une langue et une culture nouvelles. C'est pourquoi X pratiquera elle-même un espagnol juste, émaillé le moins possible de fautes, lesquelles, aujourd'hui (sejés, los artes gráficos, picturales, el dibujador, la estaljal) fixées au tableau, risquent d'être recopiées et même mémorisées par la classe.

X aidera les élèves à progresser (en partant de leurs connaissances), à parler et mieux parler en tirant bénéfice des corrections qu'elle saura leur indiquer profitablement, en s'attachant bien sûr à la phonétique et à la phonologie de la langue espagnole si caractéristiques.

Quant à l'indiscipline, notoire aujourd'hui mais que X n'a pas envisagé de réguler bien qu'elle ait quelques fois haussé le ton et tapé du pied fermement, elle n'a pas été génératrice de réflexions pertinentes et n'a pas davantage permis d'enrichir les savoirs ou les savoir-faire des uns et des autres.

Force m'est de constater que cette séance n'a nullement mis en valeur les connaissances (minimales même) qu'on est en droit d'attendre d'élèves débutants - qui montrent pourtant une réelle volonté de participer, à cette époque de l'année, surtout dans un établissement plutôt privilégié.

X a ses objectifs, en parfaite discordance avec le texte proposé qui imposait l'emploi du « prétérito », créait le besoin de ce temps qu'elle a refusé vigoureusement car il ne correspondait pas à ses attentes. Cette marque d'exigence, cette non-écoute de l'élève, accentuent le décalage qui existe entre cette enseignante et son public. Décalage qui a encore été souligné lorsque le travail donné à réaliser à la maison est apparu trop imprécis (« vous apprenez la leçon ») pour des élèves dits « faibles » par le professeur, et sans rapport avec la leçon puisqu'il requiert l'étude de la suite du texte pour lequel aucun éclaircissement n'a été apporté.

X a le droit de faire preuve d'originalité mais elle a des devoirs à l'égard d'élèves qu'elle doit former. J'ai pris la peine de lui expliquer ses maladresses, ses errances et de lui exposer des pratiques pédagogiques permettant, en l'occurrence, de faire atteindre aux élèves les objectifs visés par notre enseignement - linguistiques, culturels, communicationnels -, partant du concret pour aller vers l'abstrait, du général vers le particulier.

Annexe IV. RAPPORT D'INSPECTION N° 4.

RAPPORT D'INSPECTION

Classe de : 3^{ème} LV2 - 24 élèves présents

x projette à la classe un document représentant des caravelles près du port de New York où on discerne au fond la statue de la liberté de Bartholdi et en arrière-plan un bateau de plaisance de l'époque actuelle. x souhaite sensibiliser les élèves à la découverte de l'Amérique par Christophe Colomb (et à l'anniversaire de celle-ci fêté en 1992 en Espagne comme l'indiquent un logo et des armoiries royales dévoilés plus tard dans la séance) et asseoir les temps du passé.

Mais c'est le silence et l'ennui de la classe qui ont le plus marqué ce cours conduit de bout en bout par un professeur dirigiste dont l'inefficacité a été flagrante aujourd'hui.

x est un professeur dynamique, convaincu, qui enseigne pour la première fois cette année sur le seul collège xxx et dont le rayonnement et la tonicité sont reconnus de tous dans son établissement. En effet, curieuse de tout, elle entretient de bonnes relations avec ses collègues; elle a mis en place l'an dernier des activités festives mettant en valeur le travail des élèves, leur goût pour l'espagnol, leur disponibilité; elle s'investit dans des voyages en Espagne sans compter son temps et elle s'occupe, seule, des 2 niveaux de la section européenne espagnole qui reprend des forces alors. C'est un professeur tout dévoué à sa discipline et aux élèves, sur qui on peut compter à tout moment et dont on apprécie l'énergie et l'efficacité au service de la langue espagnole qu'elle maîtrise parfaitement.

Aujourd'hui, cependant, sa séance de cours n'a pas répondu à ses attentes et seuls quelque 7 ou 8 élèves se sont manifestés.

La déception et le désarroi de x étaient tout à fait compréhensibles. Aussi, j'ai pris le temps de m'entretenir longuement avec elle pour que, ensemble, nous analysions ce cours, que nous comprenions les causes de son dysfonctionnement et que nous trouvions les solutions adéquates.

Sans tomber dans l'exhaustivité des conseils et des remarques que j'ai faites à x je lui rappellerai la nécessité de

- choisir des documents riches, à la portée des élèves (pré-requis culturels) et les concernant
- se fixer des objectifs clairs et précis selon une progression spiralaire rassurante et stimulante (où va-t-on et comment)
- expliquer aux élèves avec quels matériaux on expose ses idées et comment la langue véhicule des idées (on fait faire en faisant comprenant ce que l'on dit) sur lesquelles le professeur guide, sans l'enfermer, la classe
- faire circuler de façon audible la parole d'un élève à l'autre pour que chacun enrichisse la pensée de l'autre et la complète, loin d'une verticalité sclérosante professeur/élève
- recourir au tableau, support visuel et secours utile, pour y faire figurer des outils linguistiques, une explication...
- apporter des corrections telles que les élèves les saisissent et améliorent consciencieusement leur langue lors de répétitions ou de réemplois
- varier les activités en ménageant des pauses/bilans riches des consolidations ou des apports nouveaux de la séance et élaborés par les élèves eux-mêmes sous la conduite souple du professeur
- se mettre en retrait pour que les élèves s'approprient la parole et prennent plaisir à développer leurs propos en toute autonomie
- donner à l'écrit son rôle de fixateur des acquis et de traces d'une leçon construite que l'on assimilera et révisera à la maison en fonction de consignes pertinents et explicites
- enfin elle veillera à faire pratiquer une langue espagnole authentique, à la phonétique difficile certes, mais qui, baragouinée, ne sera jamais comprise par un natif.

x a bien compris que je ne remettais pas en cause sa conscience professionnelle et son sérieux. J'espère l'avoir remise sur les rails de la pédagogie et de la méthodologie de la réussite. Le bilan de la discipline qui a été établi ensuite avec Madame la principale et le second professeur d'espagnol a permis de l'assurer à nouveau de ma confiance, de notre confiance. En effet, toutes deux nous demandons aux enseignants hispanisants de continuer à faire connaître au collège la culture et la langue hispaniques de manière toujours percutante, de trouver un partenaire fiable en Espagne et de resserrer profitablement la liaison 3^{ème}/2^{ème}, entre autres commandes... C'est dire l'espoir que nous avons en elle, en eux.

Annexe V. RAPPORT D'INSPECTION N° 5.

RAPPORT D'INSPECTION

Classes de 2ème LV2 - 25 élèves présents.
Document proposé : un dessin de Goomer

Face à une classe composée, pour près de la moitié, de garçons,
x a besoin de s'imposer et de proposer des documents susceptibles d'intéresser l'ensemble du groupe.

Le professeur se montrera, tout au long de la séance, souriant, disponible, attentif aux élèves avec qui il entretient de bonnes relations, incitant tantôt au jeu, tantôt à l'effort ou à la réflexion, et toujours à la participation. Recourir au rétroprojecteur pour présenter avec netteté le dessin à une classe que l'on veut concentrer est pertinent.

x s'aide habilement de cet outil de même que du tableau de papier de façon à être proche des élèves et faciliter leur prise de parole et le réemploi des tournures et structures nouvelles.

x sait mettre en oeuvre des stratégies pédagogiques novatrices ; elle est à l'aise avec les élèves dont elle s'applique à former l'esprit - par les références étymologiques qu'elle se plaît à donner en particulier ; elle veille à ce que chacun produise des phrases et elle cherche à valoriser l'importance de l'accentuation espagnole. Ce sont là des constats agréables à faire assurément. Cependant ce jeune professeur n'enseigne pas avec l'efficacité attendue, ce dont il s'est d'ailleurs montré conscient lors de notre entretien.

J'ai rappelé ainsi à x que sa tâche première consiste à favoriser la prise de parole des élèves à partir de documents choisis pour leurs richesses diverses, elle-même étant un guide discret mais sans cesse vigilant. Les élèves pratiqueront donc nécessairement une langue espagnole la plus authentique possible comme celle de leur professeur qui n'usera de la langue française que comme moyen rapide de débloquent des situations ou pour apporter des explications indispensables. Cette langue espagnole sera enrichie constamment en fonction d'objectifs précis déterminés que l'on atteindra grâce à et lors de l'exploitation du document retenu pour la séance ainsi que grâce aux apports opportuns et personnels du maître. (L'idée induit la langue).

Afin de permettre l'expression des élèves, libre, autonome, réfléchi, le professeur ne s'arrêtera pas sur des détails linguistiques susceptibles d'interrompre la pensée de ces élèves, et surtout il sélectionnera des documents suffisamment porteurs d'idées pour permettre au sein de la classe discussions, échanges, communications, et en un mot apprentissage.

x n'oubliera pas davantage quelques généralités indispensables pour bien former des élèves de lycée et surtout des élèves issus de collèges différents,

qui ont besoin d'être rassemblés. Ainsi, on part du concret pour aller vers l'abstrait ; on va du général au particulier ; on part du connu vers le mieux dit ; comprendre ne veut pas dire être capable de parler, ni de bien parler ; un document sera traité dans sa spécificité ; une question suscite des réponses ; tout propos doit être justifié, argumenté, même modestement, le professeur étant là pour distribuer les mots que s'approprient les élèves en construisant des phrases, vecteurs d'idées. Et enfin, l'écrit est l'indispensable complément de l'oral tout comme des consignes de travail précises sont le gage d'un apprentissage rigoureux et d'une formation sérieuse.

x a, je crois, bien saisi le sens de mes remarques et de mes conseils. Si elle veut dispenser un enseignement efficace à des adolescents de l'enseignement secondaire à la portée desquels elle doit se mettre, elle saura se ressaisir avec intelligence car elle est déjà en bonne voie.

Annexe VI. RAPPORT D'INSPECTION N° 6.

RAPPORT D'INSPECTION

Classe de Terminale L - ES - S - 27 élèves présents

Sachant utiliser et conjuguer harmonieusement les technologies modernes - magnétoscope, télévision, rétroprojecteur, magnétophone à K7 -, **x** tente aujourd'hui une de ces nouvelles expériences dont il a le secret, fruit de ses recherches constantes au service de la pensée et de la parole des élèves, et témoin de son goût pour des démarches innovantes qui responsabilisent chacun de manière originale et stimulante dans le périlleux exercice de la participation active et de l'expression signifiante.

Les élèves sont amenés à dire - on les enregistre - ce qu'ils voient et comprennent du document qui leur est soumis (un montage de Pedro Meyer intitulé "La frontera", de 1985, représentant le buste de la statue de la Liberté de Bartholdi "collé" sur un champ ceint de fils de fer barbelé figurant le Mexique).

Ce que décriront et interpréteront les élèves permettra-t-il aux camarades d'une autre classe à qui l'enregistrement est destiné, de cerner les messages de P. Meyer et de bien percevoir l'art de cet arrangement photographique en noir et blanc ? La réussite de l'entreprise de

x dépend de l'observation de chaque élève, de sa prise de conscience du drame évoqué et du savoir-faire dont il fera preuve pour analyser, justifier et critiquer le dessein de l'auteur. Ce travail est bien évidemment exigé dans une langue correcte, nuancé, sous la conduite d'un professeur dont l'espagnol est aussi authentique que fluide.

Unissant les élèves dans un effort commun pour leur permettre de réfléchir et de progresser dans leurs explications et leurs argumentations toujours plus étayées et convaincantes,

x parvient à prouver aux élèves qu'ils ont des capacités et des compétences qu'ils ont le droit de faire valoir dans l'intérêt de tous et de la démonstration visée.

Dérangeant et encourageant à la fois mais toujours avec intelligence et chaleur,

x est un professeur qui développe les qualités d'esprit et de cœur des élèves grâce à un enseignement novateur et enrichissant à tous égards. Qu'il n'hésite pas parfois à accélérer le rythme de la leçon - des efforts continus peuvent fatiguer les plus lents - et à valoriser une tournure syntaxique complexe mais adaptée à l'idée énoncée.

Le rayonnement et l'investissement constant de **x**

font de cet enseignant apprécié de tous, sans cesse en quête de renouveau, un professeur digne d'éloges qui donne à notre discipline des lettres de noblesse parfaitement méritées.

Annexe VII. RAPPORT D'INSPECTION N° 7.

Classe de Terminale LV2 - Grands débutants -
28 élèves présents

x demande à sa classe, aujourd'hui, d'observer avec soin une fresque murale de OROZCO intitulée "Cortés".

Cherchant à ce que les élèves étudient avec méthode et rigueur le document iconique, **x** exige après une présentation organisée du tableau, une analyse détaillée d'une part des lignes de composition et de construction du tableau et d'autre part des éléments essentiels du "mural" allant du général au particulier. Les élèves prennent peu à peu confiance en eux et étudient avec finesse cette fresque, à peine guidés par un professeur qui oblige la classe à se concentrer et faire des efforts de réflexion et d'expression. Peut-être

x pourrait-il guider parfois certains élèves sur la bonne voie pour gagner du temps et éviter que l'on tarde à aller à l'essentiel. Habitué à s'exprimer de façon construite en développant et justifiant leurs idées et remarques les élèves de **x** ne se contentent pas "d'à peu près" et la langue qu'ils parlent est corrigée et enrichie opportunément et intelligemment. La langue authentique et fluide que pratique **x**, ses excellents contacts avec les élèves, son souci de permettre à tous d'acquérir des connaissances et une aisance linguistique certaines, son recours astucieux à la technique, au micro - bien que réclamant des manipulations un peu longues - pour que les élèves prennent conscience de leurs fautes et que la correction en soit facilitée et assurée, font de ce professeur dynamique et souriant, exigeant et ferme, un enseignant formateur de qualité, fort apprécié dans un établissement où l'espagnol ne cesse de se développer.

Annexe VIII. RAPPORT D'INSPECTION N° 8.

RAPPORT D'INSPECTION

Classe de : 3^{ème} LV2 - 24 élèves présents
Document proposé : une bande dessinée de QUINO

Avec méthode, rigueur et efficacité conduit le commentaire d'une bande dessinée où poésie et nouvelle technologie se mêlent au point que cette dernière l'emporte sur la première, avec ironie et humour.

s'est fixé des objectifs précis qu'elle atteint en incitant les élèves à répondre à ses sollicitations et en imprimant au cours un rythme soutenu.

Ce professeur veille, avec un sourire engageant et bienveillant à la fois, à la correction de la langue pratiquée (espagnole bien sûr) avec intelligence ; il apporte les améliorations nécessaires à la progression qu'il suit et il profite avec pertinence et pour notre satisfaction, de la volonté de participer d'élèves habitués à travailler, à parler et à réussir.

ne se contente pas d'enseigner l'espagnol à des élèves attirés par la remarquable formation qu'elle leur dispense (voir les cahiers séduisants de la classe, les travaux des élèves exposés dans une salle décorée judicieusement, les fiches d'auto-évaluation intéressantes...).

En effet, elle développe, dans un esprit d'interdisciplinarité culturelle original la connaissance en parallèle des lexiques espagnol, latin et français et emmène-t-elle les élèves en Espagne pour les émerveiller et valoriser leurs connaissances. Ainsi cultive-t-elle ludiquement des élèves ravis d'apprendre autrement. De même elle envisage de monter une section européenne qui fera rayonner dans l'établissement la langue et la culture hispaniques auxquelles les adolescents et les adultes seront confrontés et en Europe et dans le Monde. L'Histoire et le présent ne peuvent que donner raison à

est un professeur apprécié et reconnu à juste titre au collège pour sa personnalité, sa ténacité, son souci de l'élève, sa volonté d'ouverture des yeux et des esprits, et sa générosité laborieuse qui retombe avec profit sur l'établissement tout entier depuis plusieurs années. Signalons qu'un poste et demi d'espagnol (LV2) existe dans ce collège. C'est dire ses efforts et son impact.

fait partager avec bonheur son amour de l'espagnol autour d'elle. Qu'elle continue en ménageant des temps de pauses ou de bilans pendant lesquels les élèves s'approprient la parole plus longuement et avec une autonomie croissante. Et qu'elle ne craigne pas le silence, toute la classe est à même de s'investir dans des cours dynamiques et profitables avec son aide stimulante.

Annexe IX. RAPPORT D'INSPECTION N° 9.

RAPPORT D'INSPECTION

classe: Première Grande débuts (26 élèves présents)

on explique aujourd'hui un extrait de la Colmena, de C.J. Cela (En de café) Après avoir situé la scène dans son contexte historique, le professeur fait d'entrée de jeu un bref rappel du passé. Le dialogue s'engage dans un climat de confiance et de respect. Le professeur conduit le commentaire avec efficacité. Il pose des questions pertinentes et invite à corriger et à lui choisir d'abord de l'auditoire. C'est toute évidence, la classe progresse dans la maîtrise de la langue et dans la richesse des idées. Nous constatons toutefois de faire précéder par la classe elle-même ces synthèses partielles qui s'imposent.

La pédagogie de nous a semblé intelligente et fructueuse. Nous lui demandons de poursuivre ses efforts dans cette bonne voie.

Annexe X. RAPPORT D'INSPECTION N° 10.

Rapport

La classe de seconde comprend une vingtaine d'élèves.

Le cours comportera deux temps : la fin de l'étude du "mural" de Diego Rivera "El ingenio" et le début du texte de Alejo Carpentier "Cimarrón y Perro" tiré de "Los fugitivos".

Remarques sur le déroulement du cours (première partie) :

Le fond : Les élèves reprennent brièvement et de façon assez parcellaire ce qui a été dit aux cours précédents. Puis l'on passe à l'étude du troisième plan. L'essentiel sera vu, mais le professeur n'amène pas les élèves à approfondir les remarques et à les relier entre elles. L'idée de pyramide sociale matérialisée dans le tableau n'est pas explicitée et il n'est fait mention ni de la "zafra" à gauche de la maison du maître, ni de l'élaboration du sucre à droite. Une conclusion succincte de deux phrases sera portée sur le cahier avec le reste de ce qui est au tableau. Un exercice qualifié de "lacunaire culturel" (texte à trous qui reprend l'essentiel du commentaire) sera distribué aux élèves à faire pour le prochain cours

x reconnaîtra, lors de l'entretien, qu'elle n'a pas su rebondir sur la remarque d'une élève qui avait remarqué les colonnes de la maison pour l'amener, en attirant son attention sur les escaliers, à la notion de pyramide. Par ailleurs, c'est volontairement qu'elle n'a pas abordé les autres aspects, craignant de lasser les élèves qui étudiaient le document pour la troisième heure, ce qui là, de surcroît, est contraire aux recommandations officielles.

Conduite du cours : x est à l'aise dans sa classe et a un bon rapport avec ses élèves qu'elle sait rappeler à l'ordre efficacement s'ils se déconcentrent. Cependant il lui est arrivé d'oublier un certain temps un élève qui levait la main et tous les élèves n'ont évidemment pas participé mais elle a essayé de solliciter l'un ou l'autre de ceux qui restaient à l'écart.

La langue : Dans certains cas il y a eu autocorrection entre élèves, mais trop souvent, le professeur a laissé passer de grosses fautes sans réagir. Trop souvent aussi, les élèves sont interpellés en français. Pendant l'entretien, x expliquera qu'elle a recouru au français pour mieux cadrer les élèves un jour d'inspection, mais l'objet linguistique du cours porte sur la langue espagnole, quoi qu'il en soit.

Revenir sur la construction "ir + gérondif", en situation pouvait être une bonne idée, mais il est dommage de laisser alors l'élève répéter "están transportando" au lieu de "van transportando", juste après l'explication.

Une élève demande la traduction du mot "pitié", le professeur lui donne le mot "piedad" et l'élève ne pourra dire que "hay piedad" (et le professeur ne réagit pas) parce qu'on ne lui a pas donné le verbe pour dire "éprouver de la pitié" ou "faire pitié".

La phrase d'un élève "El jefe es tan importante como María." ne veut pas dire grand-chose: il aurait fallu obliger l'élève à préciser sa pensée et non copier la phrase au tableau pour insister sur la construction grammaticale.

Au cours de l'entretien x dira qu'elle a insisté sur cette phrase parce qu'elle pensait à son deuxième document où cette construction serait utile pour la comparaison entre Cimarrón et Perro. Dans cet esprit il aurait été bon de substituer le mot "amo" à celui de "jefe" dans le commentaire du "mural", non seulement parce qu'il est plus juste, mais aussi parce que le mot de "amo" apparaît dans le texte étudié ensuite.

Remarques sur le déroulement du cours (deuxième partie) :

Le fond : L'étude du premier paragraphe du texte a été abordée dans le dernier tiers du cours. Il n'y a eu aucune transition ou introduction de la part du professeur.

(Lors de l'entretien x a expliqué qu'elle voulait laisser les élèves tout découvrir par eux-mêmes.)

Le texte est difficile et il a fallu donner beaucoup de vocabulaire.

Les questions posées aux élèves pour leur faire comprendre la situation ont été maladroitement : "¿Por qué es un negro fugitivo?", amenant une réponse comme "está escrito en el texto."!

Une élève a demandé la traduction du verbe "chasser" et le professeur a donné le verbe "despedir" alors que le noir fugitif n'est en aucun cas "renvoyé" par son maître!!

Pour la conduite de la classe et la langue, je fais les mêmes remarques que pour la première partie du cours.

En conclusion, x dont le chef d'établissement considère qu'elle s'est bien intégrée à la vie du lycée, sait tenir sa classe et a de bons rapports avec les élèves qui paraissent bien gentils.

Mais si elle a l'impression de préparer ses cours sérieusement, elle a encore trop de difficultés pour guider les élèves dans l'approfondissement de l'étude des documents et de leur spécificité. L'analyse des documents n'est pas préparée en fonction du public auquel elle est destinée.

En outre elle laisse passer trop de fautes de langue graves sans les corriger et sa gestion de la séquence est à revoir complètement.

Trop de choses restent à améliorer et à consolider encore.

x devra apprendre à consolider et à **transmettre** savoirs et savoirs faire.

Annexe XI. RAPPORT D'INSPECTION N° 11.

RAPPORT D'INSPECTION

Classe de : 2ème LV2 - 22 élèves présents

Texte proposé : un extrait de *Amor América* de Maruja Torres

x propose à la classe l'étude d'un document fort intéressant du point de vue et linguistique et culturel. Cependant ce texte suscitera plus des temps de silence que des prises de parole de la part des élèves, le professeur faisant lui-même les questions et les réponses trop souvent et finissant par imposer les solutions aux problèmes posés.

Il est regrettable que malgré le bon choix de x, malgré l'attention des élèves et leur docilité, le cours ait été inopérant.

x revient d'un congé parental, d'une période où elle a préparé l'agrégation. Son comportement pédagogique avec les élèves est à réviser de sorte qu'elle se rappelle les démarches et les pratiques recommandées par les Textes Officiels et qu'elle rende l'élève acteur intelligent et autonome de la leçon.

Pour ce faire j'ai évoqué avec elle, lors de notre entretien, la nécessité qui est la sienne de

- rendre le document présenté aux élèves, accessible, compréhensible (élucidation lexicale, pré-requis culturels, situation concrète des protagonistes),
- aider l'élève à aller à l'essentiel en le guidant sur les passages, les mots, les tournures méritant réflexion et développement (l'idée induisant la langue) avec logique et cohérence,
- inviter les élèves à justifier et argumenter leurs propos en recourant à une langue que le professeur enrichira en situation et que les élèves devront s'approprier pour la réemployer à d'autres moments avec pertinence,
- donner à l'oral la place prioritaire et incontournable que réclame toute communication et pour ce faire

- de cesser donc d'écrire tout et rien sur un tableau qu'on efface aussitôt rempli et que les élèves ne recopieront même pas ;
- veiller à la correction et à l'authenticité de la langue espagnole pratiquée, objet de la formation dispensée,
- donner aux élèves l'impression qu'ils découvrent, qu'ils apprennent quelque chose grâce à la leçon (ce qui créera plaisir et envie de s'exprimer davantage),
- imprimer au cours un rythme et une dynamique motivante incitant chacun à chercher et à trouver avec bonheur,
- voir dans l'écrit et les travaux à faire réaliser à la maison l'occasion d'assimiler les acquis de la leçon et de reconstruire avec profit un cours auquel chacun a apporté sa pierre.

x doit se ressaisir pour apprendre à nouveau à faire faire car les élèves qui apprennent seuls n'ont plus besoin de professeur de nos jours.

x va se remettre à l'enseignement après s'être consacrée aux études, elle en a les qualités et les moyens, elle en a constaté l'urgence car ses élèves de Seconde ont beaucoup à revoir et à apprendre.

Je lui fais confiance.

Annexe XII. RAPPORT D'INSPECTION N° 12.

RAPPORT DE PREMIERE INSPECTION

Classe de: 4^{ème} LV2 (19 élèves) Leçon du jour: Travail de groupes sur la Météorologie

La Reprise collective, d'une durée de dix minutes, portant sur le temps qu'il fait aujourd'hui, le vocabulaire et la formation de l'impératif révèle que la classe participe volontiers et se corrige mutuellement.

La Leçon commence par une consigne donnée en français- ainsi que tous les conseils prodigués pendant le cours-, sur le déroulement du travail. La classe est divisée en six groupes, x les désigne et leur donne une place dans la salle. Les élèves s'exécutent rapidement et dans le silence. Ensuite, le professeur distribue à chaque élève une photocopie de la carte de l'Espagne, découpée en régions ainsi qu'une information, différente selon les groupes, concernant la météorologie. La consigne est la suivante : Décrivez le temps qu'il fait dans une région(en fonction des symboles dessinés sur la carte) - symboles déjà étudiés au cours précédent-, et formulez trois ordres correspondant à la météorologie signalée sur la feuille, afin d'indiquer à votre interlocuteur les vêtements à porter dans telle région : l'exemple du premier groupe était : "Hoy en las Islas Canarias, el cielo esta despejado y hace calor".

Les élèves ont un quart d'heure pour préparer ce travail et disposent de leur cahier; pendant ce temps, le professeur circule pour aider la classe si cela est nécessaire et pour contrôler l'activité de chaque groupe. Au bout du temps imparti, chaque équipe va au tableau, monte sur l'estrade et fait sa prestation. Les autres doivent donc deviner le temps qu'il fait dans cette région, chercher celle-ci sur la carte, la renseigner au fur et à mesure que le groupe parle; lorsque les élèves ne comprennent pas ce qui est dit, ils s'expriment: "Repite, por favor"; la règle étant de ne répéter que deux fois pour permettre à tous les groupes de faire leur prestation en temps voulu. Tous se prêtent au jeu et l'activité se déroule dans les temps.

L'expression en espagnol est limitée à l'intervention de chaque groupe, à la demande de répéter et à quelques rares expressions dites par le professeur: "Vamos, el primer grupo". Les fautes de langue des productions des élèves ne sont pas corrigées en général et les erreurs de prononciation ne sont rectifiées qu'occasionnellement, par exemple si la classe ne comprend pas. A la fin de ce travail, x ramasse les feuilles renseignées par les élèves lors de chaque exposé. Puis, le professeur demande à chacun de reprendre sa place initiale ce qui fait un peu de bruit, et distribue un court exercice de questions à choix multiples de deux items, vrai ou faux, dont le sujet est le temps qu'il fait et que les élèves vont renseigner en écoutant un bulletin météorologique lu deux fois par x. Cet exercice sera aussi ramassé.

x a un bon contact avec ses élèves, a le souci de les intéresser et de les rendre autonomes tout en favorisant le travail de groupe. Les exercices sont bien préparés et minutés. Cependant, la classe a peu l'occasion de s'exprimer en espagnol.

Il faudra que x développe au maximum l'expression orale en espagnol, corrige ou fasse corriger les fautes les plus importantes et réduise, dans la mesure du possible, ses interventions en français.

Annexe XIII. RAPPORT D'INSPECTION N° 13.

RAPPORT D'INSPECTION

Classe de : 4^{ème} LV2 – 18 élèves

Document proposé : un extrait de *De visita* de José López Rubio intitulé "¿Qué tal estás ?".

Madame La Principale m'accompagne.

Après avoir corrigé un exercice où jeu et structures se mêlent, **x**, dont la clarté et la précision s'imposent à tous, envisage un certain nombre d'activités pour la séance de ce jour.

A partir d'une brève scène de théâtre le professeur souhaite faire un travail ancré en particulier sur la compréhension de l'oral et l'expression orale.

Ce projet est fort louable et **x** a le mérite de chercher à répondre aux exigences du cadre européen commun de référence pour les langues (qui devra guider bientôt tout enseignant de langue) par des recherches personnelles et mue par le souci de motiver et d'intéresser "autrement" les élèves, (sa préparation – bien qu'en français – est remarquable).

Cependant un certain nombre de maladresses nuisent à l'efficacité de ce cours. **x**, en effet, mélange les langues française et espagnole de telle sorte que les élèves, à part dans le système d'interrogation question/réponse, n'ont pas de réflexe en espagnol et parlent en français quand ils ne passent pas par la traduction pour s'exprimer. La dissociation des compétences, artificielle, ne conduit pas l'élève à parler pour dire quelque chose de pensé, quelque chose de personnel; il n'est pas autonome et le processus auquel recourt le professeur souligne la confusion entre activité et apprentissage. Or le professeur doit donner à l'élève les moyens de prendre la parole, de se l'approprier, de manière autonome en construisant des phrases avec des correcteurs du langage même modestes. Quant à la phonétique et à la phonologie espagnoles elles sont délaissées ici et ce, par manque d'habitude et d'entraînement.

La place accordée à l'écrit – le professeur se précipite pour tout porter au tableau – est trop importante aussi. Comment forcer la mémorisation, la fixation s'il suffit de lire le tableau ? L'oral reste pourtant prioritaire en cours de langue.

Enfin, quelques minutes avant la sonnerie, le professeur s'arrête sur les diphtongues (ie, ue) (faisant ainsi de la grammaire hors situation). Or c'était là son objectif principal de la séance, selon ses dires, sur lequel elle demande aux élèves de travailler à la maison en plus de l'apprentissage par cœur de tournures, tirées du document, servant à demander comment l'on va.

x a à l'évidence affaire à des élèves sérieux, attentifs, actifs pour la plupart (et les muets ?). C'est un professeur méthodique, exigeant, qui a de bonnes relations avec tous. Elle cherche sans doute à innover, à se mettre à la portée des élèves et elle a de la présence en classe. Néanmoins je lui ai fait remarquer son manque d'ambition avec son petit groupe et, surtout, la nécessité qu'elle doit avoir de faciliter l'expression autonome, bien que guidée, d'élèves pour lesquels on choisira des documents où il y aura matière à parler (avec du sens).

x progresse lentement. Je lui conseille de se montrer plus ambitieuse, de ne pas tomber dans les pièges des activités pour elles – mêmes et de donner à la langue espagnole la place qui lui revient.

Personne ouverte, **x** a compris mon propos, je crois. Cette enseignante développe avec application l'enseignement de notre discipline dans le collège où elle s'investit beaucoup, participe à des I.D.D., a fait des voyages en Espagne dont sa salle montre les travaux réalisés à ces occasions par les élèves.

Je l'invite à réfléchir à mes constats et remarques, et j'espère qu'elle saura, grâce à son dynamisme et à son ouverture d'esprit, continuer à faire rayonner notre discipline en envisageant peut-être en bassin – et une nouvelle fois – une section européenne dont les élèves et l'établissement tireraient assurément un grand bénéfice.

Annexe XIV. RAPPORT D'INSPECTION N° 14.

RAPPORT D'INSPECTION

Classe de : 3^{ème} LV2 – 16 élèves (section européenne)

Monsieur le Principal m'accompagne.

Cet après-midi **x** a la responsabilité du groupe d'élèves de la section européenne, qui, pendant 2 heures consécutives, ont droit au "renforcement linguistique" autorisé par les textes.

Assurément le sérieux et la bonne volonté de **x** ne sont pas mis en cause comme le prouvent son souci de varier les activités pendant la séance et son désir d'instaurer des dialogues entre les élèves. Néanmoins de nombreuses erreurs méthodologiques, langagières, didactiques, m'obligent à inviter ce professeur débutant à rectifier sans tarder sa conception de l'enseignement de l'espagnol et les démarches improductives auxquelles il recourt.

En effet, il est regrettable que la langue de la leçon ne soit pas prioritairement, pour ne pas dire exclusivement, l'espagnol, tant de la part du professeur que de celle des élèves. Et cela induit nécessairement une correction phonétique, une justesse phonologique constantes ainsi que l'emploi d'une langue espagnole non gallicisante et authentique, le professeur devant être un modèle pour les élèves.

Proposer des activités ludiques pour le seul plaisir du jeu ne satisfait jamais l'esprit même chez des élèves de 3^{ème} qui se rendent vite compte du non sens des propositions qui leur sont faites et auxquelles ils n'adhèrent que par quelques mots laconiques puis le silence. A quoi sert l'expression "voy a Paris para pintar papagayos y promocionar películas" (je vais à Paris pour peindre des perroquets et faire la promotion de films) quand le seul but de celle-ci est l'emploi de mots commençant par "p" ? Et je ne parle pas des propos absurdes sur lesquels on débouche au détriment de la langue et la culture hispaniques.

Mettre des élèves en groupe requiert une pédagogie différenciée pensée et non une fin en soi. En effet, les élèves s'expriment en français, ne construisent pas de propos et commettent des fautes que le professeur ne peut corriger. Cette pratique nécessite de la réflexion et de l'expérience. **x** devra éviter de tomber dans cet écueil.

Quant à prendre la parole pour dire quelque chose de sensé et profiter de ce temps supplémentaire pour acquérir de l'autonomie et faire, par exemple, des recherches personnelles (guidés assurément par le professeur) il est évident que **x** n'a pas entraîné les élèves dans ce sens et ceux-ci attendent plutôt que le temps passe... Bref on ne sent pas une classe conduite par un maître qui mettrait à profit les compétences de chacun au service de tous et qui renforcerait les connaissances linguistiques et culturelles du groupe. Or, celui-ci doit comprendre à quoi sert ce supplément horaire où de surcroît le silence ou le mutisme de quelques uns nuit au nécessaire dynamisme d'un temps exceptionnel à rentabiliser.

x apprendra à faire circuler le parole au sein de son groupe loin d'une démarche duelle basée sur un système de question/réponse. Et elle valorisera les travaux et exercices réalisés où l'oral aura une priorité prépondérante et dont l'évaluation sera explicitée, toute peine méritant salaire.

Avoir des objectifs, suivre une progression en spirale, épanouir des élèves qui ont la chance d'être en section européenne et enrichir une langue espagnole en se référant aux programmes en vigueur doivent être la préoccupation principale d'une enseignante qui a besoin de conseils et d'aide. Ce jeune professeur s'efforce de bien faire, d'inventer, de motiver les élèves. Mais avant tout elle doit mettre en pratique les recommandations que je lui ai faites tant dans un cours normal que lors des séquences plus spécifiques aux sections européennes.

Annexe XV. RAPPORT D'INSPECTION N° 15.

RAPPORT D'INSPECTION

Classe de : 4^{ème} LV2 – 21 élèves présents

x se trouve aujourd'hui face à la classe de 4^{ème} LV2 qui lui a été confiée cette année.

Les élèves se rangent calmement dans le couloir et x les accueille avec bienveillance dans sa salle de classe. Elle les salue en espagnol puis les invite à s'asseoir. Les élèves lui répondent en chœur et aussitôt l'une d'entre eux demande « ¿Puedo escribir la fecha de hoy ? » L'appel se fait également en espagnol. Les élèves semblent disposés à travailler ce qui laisse présager de bonnes habitudes établies...hélas, la suite du cours démontrera qu'il n'en est rien. En effet le professeur s'adresse ensuite à la classe en ces termes : « On revient sur ce que vous avez à faire » et projette un transparent au tableau. L'activité proposée consiste à mettre en place un atelier météo (titre de la séance de ce jour) qui est, en fait, un travail de groupes. Chaque groupe, constitué de 5 ou 6 élèves, doit préparer un bulletin météorologique qu'il devra présenter à la classe tout en étant filmé. Le travail pourra ainsi être revu, corrigé et amélioré.

Chaque membre du groupe aura une tâche précise à effectuer et il devra en rendre compte devant la caméra.

x donne une ultime (et unique) consigne en espagnol : « Hablamos de mañana, hablamos en futuro ». A partir de ce moment, elle veillera à ne plus une seule fois utiliser la langue espagnole comme outil de travail.

En effet, la classe a étudié le futur avec, pour support, un bulletin météorologique espagnol. La formation du futur a été observée, toutes les personnes de la conjugaison ainsi que tous les irréguliers ont été donnés dans les cahiers. Il est toutefois regrettable que x n'ait pas commencé son cours par une reprise de certains verbes au futur (hacer, tener, llover...) car les élèves n'auront de cesse de réclamer ces repères pendant la plus grande partie de l'heure.

Elle donnera ensuite quelques autres consignes toujours en français : « Attention, pensez aux chiffres, aux connecteurs logiques, aux régions, nous avons travaillé sur des cartes, servez vous de tout ça ».

S'en suit une mise en place difficile (les groupes avaient pourtant été constitués la veille) allant jusqu'à une bagarre entre deux élèves dont l'un (refusant de se déplacer) sera même exclu du cours.

Les échanges dans les groupes, malgré l'attention de x se font en français. Les préoccupations des élèves se limitent souvent à : « Madame, à 0°C, il neige ou pas ? » ou « 23°C, c'est chaud ou pas ? ».

A chaque question concernant le vocabulaire, la grammaire ou la conjugaison, Mademoiselle MOREIRA répond inlassablement : « C'est dans le cahier, il faut chercher ». Certes, certains élèves obéissent docilement à la consigne mais beaucoup préfèrent reposer la question au professeur qui s'obstinera à redonner la même réponse : « Tu as tout dans le cahier, sers-t-en ! »

Des fonds de cartes sont distribués et seront consciencieusement coloriés pendant une heure par certains sans que

x semble s'en étonner.

x passe de groupe en groupe, n'hésite pas à interroger les élèves et à les inciter à se mettre au travail mais tous les échanges continuent à se faire en français. Je ne peux donc à aucun moment juger d'un quelconque intérêt porté à la langue espagnole et à sa qualité phonétique. Certains groupes font donc logiquement des propositions en français concernant la présentation de leur bulletin météo ce à quoi leur professeur répond qu'il faut maintenant les formuler en espagnol...or la traduction n'est pas un moyen d'apprentissage.

.../...

Les élèves, visiblement frustrés de ne pas obtenir de réponse quand ils sollicitent du vocabulaire, se dispersent (ils s'interpellent de groupe en groupe, débattent à haute voix sur « Mañana, ça veut dire demain ou matin ? », font autre chose que de l'espagnol, discutent) bref s'adonnent à des activités fort différentes de celles que leur professeur voudrait manifestement les voir mener...

x est – de toute évidence – incapable de gérer la conduite des différents groupes et de coordonner leur progression.

Dix minutes avant la sonnerie, **x** rappelle à ses élèves que le travail sera ramassé et noté (consigne ou sanction ?).

A la sonnerie, un élève qui a passé l'heure à colorier et qui a enfin terminé, quitte la salle de classe sans en avoir demandé l'autorisation, dans l'indifférence la plus totale. **x** ramasse des brouillons (dans tous les sens du terme) et précise aux élèves qui partent : « On finira le travail de groupe demain ». Aucun travail n'est donné à faire pour le cours suivant.

Pendant l'entretien, **x** présentera la globalité de son projet dont la visée est de présenter un bulletin météo devant la classe et surtout devant une caméra. Il est évident que le travail de groupe présenté aujourd'hui ne permet pas d'évaluer les connaissances des élèves.

x s'est montrée persuadée du bien fondé de son travail.

x doit apprendre à ne pas faire de ses cours une succession d'activités, mais songer davantage à la manière de guider ses élèves et aux démarches pédagogiques à mettre en œuvre pour les aider à atteindre les objectifs qu'elle s'est fixés.

Elle doit prendre conscience qu'une appropriation autonome de la langue espagnole par ses élèves ne doit pas se faire par le biais d'une traduction systématique de leur pensée (opération fastidieuse et inefficace) mais par l'utilisation de moyens et d'outils qu'elle doit mettre à leur disposition, ainsi qu'à partir de documents auxquels on donne du sens.

Annexe XVI. RAPPORT D'INSPECTION N° 16

RAPPORT D'INSPECTION

x, après un bref exercice d'audition, peu exploité, propose à l'analyse d'une classe de Première LV2 (S et STI, 29 élèves) un dessin de Quino.

Le message politico-social du dessinateur hispano-américain est évident, dans le champ des intérêts de jeunes de 17 - 18 ans, et dans les contenus d'enseignement de l'espagnol au lycée.

Dès lors, l'on pouvait espérer une classe plus vivante, plus disposée à entrer en dialogue avec le professeur, à exprimer des analyses, des opinions variées.

Le professeur aurait obtenu des résultats plus solides

- si les élèves avaient eu à leur disposition des formes de langue essentielles pour s'exprimer dans le contexte choisi (formes lexicales: las podaderas, el césped, el farol, la cachiporra,...; formes syntaxiques: van vestidos..., para que entendamos..., quizás quiera damos a entender...).

- si l'analyse du dessin avait précédé la lecture du message véhiculé: la puissance brutale de la dictature, meurtrière de la liberté, des personnes et de l'intelligence.

- si les élèves avaient été invités plus systématiquement à reprendre, pour adhérer, pour nuancer, pour refuser des idées avancées par les uns ou par les autres.

Je demande au professeur de considérer:

- que la langue espagnole est exigeante et n'accepte pas l' « à peu près »; ce qui signifie qu'en toutes circonstances, la forme erronée doit être corrigée.

- que la langue est à la fois lexicale, syntaxe, sons, accents et prosodie.

J'assiste cependant à une leçon construite, autour de finalités bien arrêtées par le professeur. Ce dernier parle un espagnol de qualité, modèle pour ses élèves.

Annexe XVII. RAPPORT D'INSPECTION N° 17

RAPPORT D'INSPECTION

Classe de : 2^{ème} LV2 – 24 élèves présents

x a organisé son cours en 3 étapes : d'abord elle fait lire à des élèves séduites par le tableau de Jaime Zapata intitulé "El Encuentro" précédemment étudié, leur commentaire du document. Puis elle invite la classe à rappeler le texte du dernier cours, laquelle ne dégage que quelques aspects du passage mais recourt aux temps du passé. Ensuite un exercice de **version** requiert beaucoup de temps; il révèle plus les qualités de linguiste de

x qu'il n'enrichit l'expression des élèves qui s'agitent, en français, tous en même temps le plus souvent. Enfin, le professeur propose aux élèves répartis en groupes des activités grammaticales sur des extraits de "El País" du 12 mars 2004 consécutifs aux attentats de Madrid. La langue pratiquée est majoritairement le français et la même indiscipline (non agressive cependant) régnera jusqu'à la fin de la séquence.

Il est difficile de cerner, à partir de cette séance, les profits de l'enseignement de x et les progrès des élèves. Néanmoins je note que le professeur entretient de bonnes relations avec la classe qui est intéressée par sa culture, qui apprécie les documents présentés, qui reçoit des explications longues et claires à sa demande, qui a la chance d'entendre une belle langue espagnole authentique et d'avoir devant elle une enseignante dynamique et vive.

Lors de l'entretien, . Je l'ai invitée à se repositionner par rapport à des élèves de Seconde, à relire les Instructions Officielles en matière de programmes et de démarches pédagogiques pour que les élèves acquièrent, avec des connaissances ciblées, une réelle autonomie de pensée et de parole dans un cours de langue espagnole.

x a de la personnalité et de l'esprit et elle sait conquérir ses publics. Qu'elle se libère de pratiques qui ne servent ni les élèves, ni la discipline et elle sera assurément le professeur de grande valeur que l'on perçoit déjà.

Annexe XVIII. COURS LYCÉE 1.

- 1P bueno, pues (entonces?) vamos a seguir con: el tema de ahora tema interesantísimo ya veréis con este otro documento que éste ya creo que no lo habéis visto espero que no hay- que no lo hayáis visto me parece que no un poco enigmático o sea que preparaos
 tenéis la palabra ahora..primera impresión..qué os parece..Jérôme.qué te parece primera impresión impresión eh / nada de análisis, impresión /
 es (sombre ?)
- 2Ea tu veux dire sombre /. Es /...
- 3P oscuro /
- 4Eb oscuro.
- 5Ea Sí..entonces la primera /
- 6P [(impresión que tengo ?)]
- 7Eb allez / la primera /
- 8P [(que tengo)]
- 9Ec xxx
- 10Ea la primera imp / allez /
- 11P la primera impresión es que xxx es oscuro
- 12Ea sí.. es entonces LO OSCURO que es el documento...lo oscuro que es.. combien il est
- 13P sombre..dilo / es / lo /
 es lo que oscuro..
- 14Ea no..es- lo plus adjectif vous vous rappelez / lo plus adjectif- LO OSCURO QUE ES EL
- 15P DOCUMENTO
 es lo oscuro que es el documento
- 16Ea de acuerdo sí y después / Adriano qué te parece /
- 17P hay un contraste entre la oscuridad
- 18Ed [sí]
- 19P del fondo y las..y los colores de la- del balón
- 20Ed sí. la balle ou le ballon / la balle \ c'est une balle et pas un ballon ballon xxx de la pelota

- 21P de la pelota de xxx
sí- de la pelota de quién /
- 22Ed parece que es la pelota de..de un niño
- 23P ah ah por qué /
- 24Ed porque tiene..muchas colores y
- 25P [es es masculino Adriano
- 26Ed porque tiene muchos colores
- 27P [sí]
- 28Ed ..no es un <∅>- una pelota de deporte\
- 29P muy bien muy bien muy bien..entonces y ese contraste entre lo que has dicho tú Jérôme y lo que
- 30Ed dices tú Adriano qué / cómo lo- como lo comprendéis ese contraste / esa oscuridad /
- 31P la pelota está (comment on dit sur ?).
- 32Ed
- 33P está sobre /
- 34Ed está sobre la oscuridad\
- 35Ed muy bien de acuerdo vale y qué...y y ¿ qué otro sentimiento os da este documento / (Edith ?)
También hay un contraste entre las formas < ∅ > en efecto < ∅ > el < ∅ >..
- 36Ee [la parte oscura /
- 37P la parte oscura está rectang- es rectangular, rectangular ou rectángulo ? rectangular < ∅ >
- 38Ee mientras que la parte
[la pelota /
- 39P la pelota..está re- es redonda
- 40Ee Muy bien muy bien o sea doble contraste sí /
- 41P < ∅ > el contraste muestra ..que el < ∅ > este document- este documento parece mucho a un < ∅ >
- 42Ef publicidad que < ∅ > había passé / pasado / pasado < ∅ > en la televisión < ∅ > es la publicidad
de Volkswaguen
[ah sí sí es es verdad
- 43P y < ∅ > talvez se. < ∅ >
- 44Ef sea
- 45P sea (j'voulais dire muestre ?)
- 46Ef ha muestre bien
- 47P muestre < ∅ > un < ∅ > un cambio /
- 48Ef [ha ha bien bien bien
- 49P cambio < ∅ > en la vida \
- 50Ef bien..la idea de cambio es interesante o de cambio o quizá de oposición también que has dicho
- 51P bien interesante sí..alguien quiere intervenir también / de manera general / Sí / sigues /
también este documento parece énigmatique /
ha ha ha (rires de contentement) enigmático sí /
- 52Ee < ∅ > porque < ∅ > cómo se dice le vide /
- 53P *bien el vacío*
- 54Ee porque el va
- 55P [Rappelez-vous l'année dernière la chanson- por su calle..vaCÍAvous vous souvenez EL VACÍO
- 56Ee porque reina el vacío
- 57P < ∅ > porque PARECE REINAR el /
el vacío
- 58Ee [el vacío o sea parece que..que que /
- 59P hay una
- 60Ee [sí
- 61P < ∅ >

- 62Ee una idea de caranza
63P
64Ee
65Ex
- 66P [carENcia muy bien
67Ex 68P [carencia
69Ex [de falta no /
70P [de falta
71Ee muy bien
72P [y también
73Ee [sí /
74P hay un sentimiento de de
75Ee [sí
76P (une espèce de xxx ?)
77Ee [Sí sí sí de de de inestabilidad
78P de inestabilidad que se destaca de
bien bien bien. y entonces muy bien la idea de de de carencia y de falta y de inestabilidad
entonces qué falta / Parece que falta qué / Ahora lo puedo poner he / qué falta /... Hombre si
79Ee quieres seguir, sigue con la idea.
80P Parece que falta < ø >el < ø > ...
81Ee [el /
82P focus /
83Ee focus qué quieres decir con el focus /
84P el < ø > falta un personaje
85Ex ah ah ah /
86Ee [un niño
87P falta el el
88Ey FALTA EL NIÑO SÍ muy bien, excelente parece que falta el niño (Marie?) /
89P podemos imaginar que el niño < ø >..es en la oscuridad \
90Ey [c'est dans sa nature /
91P está
92Ey sí
93P en la oscuridad
94y [ha (approbateur)
95P que no puede atteindre /
96y ah alcanzar /
97P alcanzar al pelota
98y la pelota
99P a la pelota
100Ey non pas Ac'est pas une personne no puede alcanzar /
101 la pelota
102Ey [la pelota bien
103P xxx
sí es todo / mirad mirad / parece y manque un mot /
- 104Ey < ø > todo lo < ø >.. todo ha < ø > desa< ø >desapareci desaparecido lo único que que
[lo plus adjectif
105P lo único que que /
106Ey [que queda /
107P que queda < ø > es es < ø > la pelota
108Ey hmm (approbateur)

- 109P y los colores de la pelota
110Ey y el fondo / negro /
111P negro \
112Ey oscuro.. o sea señal de...falta pero os habéis- muy bien hé / os habéis fijado..dónde está la pelota
113P /
está xxx
114ES está en
115En he /
116P está enbajo de laa
117E [DEbajo
118P debajo de la de la
119E [del rectángulo
120P del rectángulo
121E sí como si /
122P no fuera importante
123En bueno como si no fuera importante y como si el niño /
124P la
125En [la había
126En como si el niño la /..hub / (trac, trac : le professeur claqué des doigts) la hub /
127P la hubiera
128E la hubiera .. dejado.. como si la hubier- o mejor dicho como si NO /..sí
129P pienso que < ø > es un niño que un niño que < ø > vive en el < ø > le silence /
130En en el / ha en el SILENCIO
en el silencio
131P [ah (étonnement et approbation)
132E que no puede < ø > que no puede decir nada
133P [expresarse
134E expresarse y es po- y por eso vive enfermé /
135P <wue wue> (approbateur) ENCERRADO
136E vive encerrado
137P bien la idea es buena < ø > la conclusión quizá no sea la más correcta pero la idea es muy
138E buena.. sí /
139P el documento representa cómo se dice le cas /
el caso
140En
141P
142E 143P el caso de un niño que < ø > tiene otras < ø > ocupaciones que de jugar
ah con el balón / ah con la pelota perdón <bf> pardon ah vale buena idea también lógica
144En (Eddy?)
el niño < ø > había dejado < ø > el peloto para tomar (rires) la pelota / la pelota / para tomar..
145P jsais pas si quizás pa
146E si c'est bien para tomar quizás
147P quizás las armas
148E [AAAAAHsí, sí, sí
149P [o para trabajar
aaah ya..buena idea también buena idea también sí para ir a trabajar o para ir a la guerra
150E [la guerra
151P ah sí sí porque el año pasado hicimos un documento que trataba del trabajo y de las armas bien
pero tú no lo habías visto pero bien muy bien buena idea también pero voy a centrar un poquito
vale última intervención y después centro vale /
también este rectángulo podría simbolizar el interior del niño

- 152En hmm hmm su alma / son âme /
153P su alma
154E por qué no / por qué no / también es interesante bueno cada uno tiene una idea no / cada uno
155P tiene un sentimiento pero NADIE me ha dicho que de este documento se desprende alegría
NADIE ni alegría ni movimiento ni nada entonces voy a centrar un poquito habéis dicho algo
importantísimo habéis dicho que falta el niño...falta. el. niño. sí. hay como.. una carencia no /
una falta.. y es del niño..entonces si falta el niño y que hay este sentimiento...(le professeur
retient son souffle) de... tristeza. de falta. bueno maléfico. será porqueeee je je justamente /
ha muerto
eh /
muerto el
156E será porque /
157P el niño está muerto
158E ah está muerto o ha muerto /
159P ha muerto
160E porque el niño ha muerto o...o...ha ..
161P despa
162E [ha DESAPARECIDO- será porque el niño ha- por eso la pelota... está /
163P debajo
164En sí en un en un rincón en un rincón / dans un coin sí. porque es como si el niño no...n'avait pas
165P+Es eu le temps de / no HUBiera
166En el tiempo de
167P Ah ben ça como si no tuviera el tiempo ça veut dire comme s'il n'avait pas le temps comme s'il
n'avait pas eu /...
168En
169P
170E no hubiera el tiem
171P [no hubiera ten
172E tenido
173P tenido
174E [ah d'accord
175P tiempo de /
176S tomar
177P sí de tomarla muy bien sí.entonces qué será / este documento ahora que sabéis sí.. niño el niño
ha desaparecido qué será entonces este documento / de qué trata / ...he / sí sí
este documento trata de los cómo se dice enlèvements /
178En de
179P [kidnapping
180En sí se dice de los secuestros
181P de los secuestros
182E de los secuestros de quién /
183P de los niños
184En de los /
185P niños
186E sí de los niños sí trata de un problema importante y grave..trata de esto...no no se ve bien..un
187P documental de Estela ...no sé qué sí Grabó Grabo Estela Grabo.. un documental un
documentaireo Missing Children niños desaparecidos entonces entonces // (le professeur fait
claquer ses doigts) os llama la atención / os suena / ça vous dit quelque chose / os suena / de qué
se tratará / xxx J Sébastien / no / no te suena / no te suena niños desaparecidos / un documental /
qué podría ser /
< ø > un docu < ø > en los países < ø > de América de su de América del Sur < ø > en Méjico

- 188En j'crois non c'était plus
no importa a ver a ver qué / qué pasa /
xxx
- 189P ha ya no eso no es dime dime dime
- 190En Ah mais j'ai oublié aussi je sais qu'on les enlevait mais
- 191P [SÍ SÍ bueno pues hay muchos niños...desaparecidos. sí. y más precisamente ahora aquí se trata
- 192En de los niños desaparecidos en ...Argentina
- 193P Ah ouais en Argentine

194E

Annexe XIX. COURS LYCÉE 2.

P	Euh + Antes de hablar del fondo me gustaría que hablarais de la forma. ¿Qué os parece ↑ + ¿Qué parece ser? ++ En la forma he repito. Bueno si queréis empezar por el fondo, heu, podemos empezar por el fondo pero la forma también es interesante.	1.
Ea	En este aquí en este texto, ++ por los giros utilizados euh	2.
P	Tournures / los giros (<i>à un élève interrogatif</i>)	3.
Eb	O.K.	4.
Ea	Se se puede + no, se ve que el autor escribe como como piensa, como piensa, o sea que dice bah, vrai ↑	5.
P	La verdad	6.
Ea	Dice la verdad y no +++	7.
P	Sí, no, no intenta //	8.
Ea	No intenta bah tourner autour du pot	9.
P	Sí, disimular.	10.
Ea	No intenta disimular {000} el tema	11.
P	Exacto, sí, se dice aller droit au but/, va al // ++ grano, au grain, à la graine. Va al grano, sí +++ Se dice también, X, sin rodeos, sans tourner autour du pot en français, sin RODEos, rodeo, ça vient de rodear, faire le tour, tourner autour. Ir al grano (<i>le professeur écrit au tableau</i>). Sí, a ver, tú dices, estás hablando de autor ++ Podrías precisar un poquito/ + has hablado del autor, dices que el autor va al grano ++	12.
Ea	O sea, enfin, el autor quiere sensibilizar la gente eh	13.
P	Sí	14.
Ea	De la situación	15.
P	Sí	16.
Ea	De {000}	17.
P	Sí, tienes razón, pero tú estás hablando de EL AUTOR, tú dices EL AUTOR, ¿Quién está hablando aquí? Os habéis fijado cómo se llama el el el euh, el libro, se llama « Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia. » En realidad/++	18.
E	{000} les propos	19.
P	Son/	20.
E	Les propos/	21.
P	Los propósitos	22.
E	Son los propósitos y los heu, y las heu ideas de Rigoberta Menchú	23.
P	Entonces, dilo de otra manera : es Rigoberta Menchú/	24.
E	Es Rigoberta Menchú la que habla	25.
P	La que /	26.
E	La que está hablando	27.

P	Con/, está hablando con/	28.
E	Elisabeth Burgos	29.
P	Con Elisabeth Burgos. Vamos a decirlo de otra manera. Entonces, Elisabeth Burgos es una socióloga, entonces, en realidad Elisabeth Burgos está/ ++	30.
E	Entrevisando	31.
P	Está . Se dice una entrevista, está/	32.
E	Está entrevistando	33.
P	Sí	34.
E	Rigoberta Menchú	35.
P	Está entrevistándola y al mismo tiempo/	36.
E	{000} Escribe	37.
P	No, No, No, no no escribe, va (<i>fait des gestes ?</i>)	38.
E	{000}enregistre	39.
P	Se dice GRABAR. Va /	40.
E	grabando	41.
P	Va grabando todo lo que / ...	42.
E	Todo lo que Rigoberta ha dicho, a dit	43.
P	Oh, oh, ha dicho, está diciéndole. Exactamente, por eso/ X por eso / (<i>claquements de doigts</i>) el, el el tono / lo que estabas diciendo. /	44.
E	Está muy objectif	45.
P	Bueno, bien, primera que es muy objetivo. Segunda también/	46.
E	Y	47.
P	Por eso/	48.
E	Por eso va al grano sin rodeos	49.
P	Exacto, va al grano sin rodeos o sea que, dice lo que/	50.
E	Dice lo que su corazón siente.	51.
P	Exactamente, dice lo que siente, lo que su corazón piensa. CLARO que sí. No es un estilo, euh, perdón, no es un ejercicio de estilo, no ¡ qué va ! Qué va, ça veut dire : pas du tout. Qué va, qué va, qu'est-ce que tu racontes ? Non, pas du tout. Qué va no es un ejercicio de estilo. ¿Qué es ? Pues... Se dice en español que Rigoberta Menchú está hablando + a RIENDA SUELTA. A rienda suelta, ça veut dire en ayant lâché les rênes, du cheval, comme si elle était à cheval. Donc en français, on dirait : elle parle↑	52.
E	A cœur ouvert	53.
P	A cœur ouvert, oui. A cœur ouvert, A RIENDA SUELTA. +++ (<i>écrit au tableau</i>). Bien, euh, sí, en realidad has hablado de giros, de giros, hay una palabra que se repite siempre... bueno que se repite, una no, varias... siempre utiliza... algo. Primero/	54.
E	Por ejemplo	55.

P	Por ejemplo. Siempre dice « por ejemplo », « por ejemplo », « por ejemplo » y hay otra, para mostrar que es una- está haciendo una DEMOSTRACIÓN, dice eh ? (<i>claquement de doigts</i>)	56.
E	Entonces	57.
P	SÍ, comment tu dirais elle arrête pas de répéter ?	58.
E	Sigue	59.
P	Non pas sig... ça c'est continue...	60.
E	Va	61.
P	Va repit/	62.
E	[va repitiendo]	63.
P	TIENDO « entonces », « entonces », « entonces » y ¿ cómo termina el documento ?... Otra expresión que conocéis también/... Termina por/	64.
E	xxxxxxx	65.
P	Por eso, alors el documento, Bueno, el documento, la entrevista/	66.
E	La entrevista...	67.
P	Acaba por/	68.
E	Acaba por, por, por	69.
P	Por eso. Escuchad : euh ñañañañañaña « pero perjudica más lo que hacía porque el mismo dinero se quedaba con el terrateniente. » Punto. « Por eso el mismo terrateniente ha puesto la cantina ahí, para los trabajadores » O sea que efectivamente es una /	70.
E	Demostración	71.
P	DEMOSTRACION y una demostración de qué ? Ahora vamos a ver si habéis comprendido. La demostración de qué ?... Vamos a ver, decidme, euh, protagonistas no, porque no es una historia eh ! pero... euh, ¿de quién habla Rigoberta Menchú aquí ? Decidme de quién habla ?	72.
E	xxx	73.
P	De ?/ el padre y también ? (<i>écrit</i>)	74.
E	La cantina	75.
P	Ah bueno esto sí que no es una pers, un personaje pero tienes razón porque desarrolla un papel importante entonces lo voy a apuntar aquí. (<i>écrit</i>) y también/ habla de otro	76.
E	Los niños	77.
P	De acuerdo, los niños (<i>écrit</i>) y también/	78.
E	El terrateniente	79.
P	El terrateniente. ¿Lo pongo aquí el terrateniente ? ¿No eh ? Lo voy a poner aquí o aquí (<i>frappe sur le tableau et écrit</i>) o mejor dicho, aquí. Comprendéis la palabra ¿no ? TERRA TENIENTE Viene de/	80.
E	Tierra	81.
P	Tierra y de /	82.

E	Tener	83.
P	El verbo tener, le possesseur de/ donc le propriétaire. Bien entonces el terrateniente, ¿qué ha hecho? On va remettre en ordre ça. El terrateniente, qué ha, qué ha hecho, ¿cuál es la relación entre terrateniente y cantina por ejemplo?	84.
E	Da	85.
P	Bueno, por qué no, el verbo dar es interesante pero ¿qué relación hay entre el terrateniente y la cantina? Ah, ¿no veis la relación? Por eso/, por qué/, por ejemplo, ¿por qué? ¿cuál es la relación entre una y ésta? ¿De quién es la cantina?/	86.
E	Terrateniente	87.
P	Entonces/ la relación es directa/	88.
E	xxx	89.
P	El terrateniente ha,... bueno, no, la pregunta mía no es buena entonces. Vale, no comprendéis lo que quiero decir. Euh! lo voy a decir. El terrateniente (<i>il écrit</i>)ha puesto una/	90.
E	cantina	91.
P	¿Dónde? ¿Dónde ha puesto la cantina?	92.
E	En la finca.	93.
P	En la finca. En SU finca...(<i>escribe</i>) ¿Dónde se situa la finca? ¿Dónde se puede situar una finca? ¿Dónde?	94.
E	En el campo.	95.
P	En el campo. De acuerdo ¿no? Vale. La, la, la finca está en el campo y está lejos de la ciudad. De acuerdo. ¿Qué significa entonces?	96.
E	Euh...	97.
P	Sí, dime/, dime/	98.
E	No hay otras tiendas euh... a proximidad de...de la finca...ou...	99.
P	Sí, Sí/	100.
E	De las euh	101.
P	Y entonces/, pour faire comme Rigoberta	102.
E	Pues	103.
P	Menchú/	104.
P	Ouais Pues/	105.
E	Euh...tienen que comprar lo que necesitan en, en la tienda del terrateniente y el dinero que el terrateniente, el el terrateniente da a los campesinos euh.. se vuelve a él.	106.
P	Je, je, exacto. Lo único, Lucie es que tú has dicho « el dinero que da », yo no diría que da...je / el dinero que les/	107.
E	Paga	108.
P	PAGA, porque los peones/, no están de vacaciones, los peones eh/	109.
E	Tienen que trabajar	110.

P	Hombre claro y se lo ganan el dinero hein/ y el mismo dinero/ je/ se/, has dicho se/	111.
E	Se vuelve	112.
P	Sí, o se/, y reste/	113.
En	Se queda	114.
P	Se queda para el/	115.
E	terrateniente	116.
P	Sí, pero mejor todavía/ se queda pero con /	117.
E	xxx	118.
P	He, he porque el terrateniente compra algo y y lo vende ¿no ? pero entre comprar y vender/	119.
E	Hay beneficios	120.
P	Hombre claro con un beneficio. El mismo dinero/ se queda pero/ con un beneficio. Esto se llama UN NEGOCIO REDONDO, c'est une belle affaire ça !!! UN NEGOCIO REDONDO, claro (<i>il écrit</i>) ¿Habéis comprendido ?/ Es increíble ¿no ? Ah y otra cosa Lucie/ Lucie ou Lucile, je saurai jamais	121.
E	Lucie	122.
P	Lucie Sí, j'lavais bien dit cette fois/ Euh algo importante Lucie. Tú has dicho que como no hay otra tienda pues claro los peones/	123.
En	tienen	124.
P	Tienen que/	125.
E	Que ir a esta t	126.
P	Claro, tienen que/ que ir allí. ¿cómo se dice aller quelque part où on vous attend ?/ On l'avait vu l'année dernière.	127.
E	xxx	128.
P	Ça commence par a...c... u...(<i>il écrit</i>), non, ça vous dit rien ACUDIR, non on l'a ptête pas vu, ACUDIR. Acudir veut dire aller là où on vous attend, donc en français c'est/	129.
E	xxx	130.
P	Se/	131.
E	rendre	132.

P	Se rendre. Acudir (<i>il écrit</i>) ... tienen que acudir allí [a parte avec un élève qui demande des éclaircissements merceer, se lo merecen, se lo ganan, se lo ganan, y s'le gagne l'argent]. Bien, como es el punto esencial de nuestra historia, eh/ ésta no es una ficción eh/ Abdel lo ha dicho eh. Es la pura, la pura realidad, o sea una realidad de hoy día eh/ No os creáis, ¡pff! hace diez años, quizás. Eh, está hablando de lo que pasó hace diez o quince años o sea ahora y ahora, ahora, en este momento, en este momento, hay peones que van a comprar en la tienda del terrateniente, AHORA, a esta hora eh/ claro eh/ Bien, creo que. No es costumbre, une fois n'est pas coutume. Vamos a recapitular esto porque esto es el punto esencial eh/ de todo lo que vamos a decir ahora y lo tenéis que recordar para, para saberlo. Entonces... Vamos a ver. Lo vais a dictar, yo lo voy a apuntar. Primero qué ha dicho Abdel? ¿Philippe te acuerdas? ¿Qué ha dicho? queeeee/ que el documento en realidad ¿qué es? Ah perdona, espera un momento, espera un momento, espera un momento porque (<i>il écrit</i>) tengo que hacer una flecha aquí, ¿qué flecha vamos a hacer? aquí/ Terrateniente, ha puesto una cantina en su finca, claro (<i>il écrit</i>) para los ...	133.
E	Los campesinos	134.
P	Los campesinos, muy bien. Euh « por ejemplo », « por ejemplo », « por ejemplo » « por ejemplo » es la prueba de que esto / es ¿eh?	135.
E	Una demostración.	136.
P	Es una demostración y que esto/... es la realidad, hm/, porque dice « por ejemplo » « por ejemplo » « por ejemplo ». Muy bien, de acuerdo. Euh y otra cosa : « Por eso », « Por eso », « Por eso », « Por eso » es la prueba de que todo/... todo/	137.
E	Es ... está reflexionado	138.
P	Sí, mejor/... está pen/ sado	139.
E	pensado	140.
P	Que todo está pensado. Os acordáis de cómo se dice, qu'il le fait exprès, que tout est fait exprès.	141.
E	Hacer adrede	142.
P	Alors/... Todo está/ hec/	143.
E	Hecho adrede	144.
P	Claro, muy bien. Todo está calculado, todo está hecho adrede. Muy bien. Vous avez bien tout compris..... Allez, vamos a ver. Entonces/ Je commence et vous terminez les phrases. Donc, se trata ¿de qué?	145.
E	xxx	146.
P	¿una?	147.
E	entrevista	148.
P	Una entrevista (<i>il écrit</i>) je vais essayé d'aller doucement pour écrire bien. Vous voyez? Se trata de una entrevista. Comment vous diriez maintenant? que euh euh la sociologue a faite/ ah	149.
E	xxx	150.

P	J'ai pas entendu	151.
E	cuya	152.
P	Ah non, ça va pas là, parce que là c'est suivi d'un verbe, ça peut pas être ... Non, que/, que la sociologue a faite.	153.
E	Ha hecho	154.
P	Alors d'accord, on peut dire « ha hecho » mais pff tout le monde est capable de dire « ha hecho » donc on va changer. Avec le verbe, comment on pourrait dire ? Même en français, une entrevue qu'a / ???..... réalisée, ben oui, alors / en espagnol : realizar. Seulement est-ce que vous allez utiliser le passé composé ?	155.
E	fue realizado	156.
P	Très bien. Fue realizado c'est très bien. Ben on va prendre ça. Donc : una entrevista que fue realizada por (il écrit) je mets seulement les initiales eh ? alors vous avez vu qu'avec un nom pareil, Elisabeth Burgos, Elisabeth, es inglesa o americana pero Burgos es que tiene también descendencia o escendencia española o latinoamericana. Alors que fue realizada por Elisabeth Burgos ¿a quién ?	157.
E	Xxx Rigoberta Menchú	158.
P	A... Rigoberta Menchú. ¿De acuerdo ? Et maintenant on va expliquer que c'est pour ça que. Alors : c'est pour ça que/	159.
E	Por eso	160.
P	Oui... (il écrit) Alors : por eso está, ¿cómo se dice pleine ?	161.
E	Llena	162.
P	Alors allons-y : está ... (il écrit) llena de , Abdel tu as dit des /...des tournures/ ... de giros. Alors est-ce que vous savez comment s'appelle en français, des mots, oh je suis sûr que vous devez connaître ou sinon ça vous rappellera quelque chose, des mots qui ne sont pas là pour soutenir le sens mais qui sont là simplement pour soutenir la forme. C'est-à-dire qu'on ne fait pas attention à leur sens mais c'est bien pour donner une armature à un discours par ex	163.
E	xxx	164.
P	Comment ?, par exemple quand on parle, on dit « euh eh ben », qu'est-ce que ça veut dire eh ben ? Qu'est-ce que ça veut dire eh bien ? Vous voyez bien vous voyez bien que ça n'a pas de sens euh, mais on l'utilise quand même pour donner un certain atout, un certain contour même au discours. Vous savez comment ça s'appelle ça ? des termes/... Ça commence par un e...x...p...explétifs. Des termes explétifs. Ça veut donc, je l répète, Ça veut dire que ce sont des termes qui sont là uniquement pour soutenir une certaine forme de discours mais qui n'ont pas de sens en eux-mêmes non ? C'est comme euh, pour être grossier un ptit peu, quand on dit, enfin j'veux pas être grossier mais quand dans le sud on dit « punaise », Oh punaise si t'avais vu, ça veut rien dire, vous comprenez bien que « punaise » ne veut rien dire, c'est une interjection, enfin presque. Donc, de giros expletivos (il écrit) et on va expliquer pourquoi, porque Rigoberta Menchú, qué está haciendo ?	165.
E	Está ha	166.

P	¿Eh ?	167.
E	Está haciendo una demostración.	168.
P	Bien, oui, oui, oui, está... haciendo (<i>il écrit</i>) una ... Una demostración y también/ está/...	169.
E	hablando	170.
P	está hablando a [c'est le quel qui veut dire]	171.
E	A siendas	172.
P	A rienda suelta, à cœur ouvert, à bâtons rompus aussi on dit, une conversation à bâtons rompus. Está haciendo una demostración, et on pourrait dire peut-être mieux que hablando, comment on pourrait remplacer parler ? par le verbe ? Par exemple en français aussi/	173.
E	Discuter.	174.
P	Oui oh mais discuter c'est quand c'est xxx	175.
E	Se confier	176.
P	Oui se confier ou s'exprimer... exprimer. Rappelez-vous comment on dit/	177.
E	expresar	178.
P	Oui, EXPRESAR, donc está (<i>il écrit</i>) expresando lo que	179.
E	siente	180.
P	Oui !...et comment on dirait vraiment ?	181.
E	Realmente.	182.
P	Oui, c'est bien, c'est bien, faut en trouver un autre, celui-là vous le connaissez, plus espagnol, ça commence par d eu, de/ et plus loin	183.
E	De verdad.	184.
P	De verdad ouais : lo que siente...(<i>il écrit</i>) de verdad. On va donner des exemples...Comment on dit plusieurs fois ?	185.
E	Varias veces	186.
P	Varias veces, très bien. On connaissait varias, on va trouver autre chose : repetidas veces et vous comprenez bien ce que ça veut dire, de façon répétée. Utiliza...(<i>il écrit</i>) repetidas veces. Alors rappelez-moi lo que utiliza,	187.
E	Por eso	188.
P	Alors ...(<i>il écrit</i>) por eso virgule, quelqu'un l'a dit tout à l'heure, un petit mot de rien du tout.	189.
E	Pues	190.
P	Oui por ejem Oui, c'est ça pues, pues qui veut dire ? alors, entonces, ça veut dire la même chose. Donc,	191.
E	Monsieur, comment on dirait insister.	192.
P	Insistir, ou para poner de realce, mettre en relief. ...(<i>il écrit</i>) et puis enfin por ejemplo. Pues, je vous rappelle que c'est le synonyme de ?	193.
E	Desde	194.

P	Ah non, Ah non non, ça c'est, c'est marrant	195.
E	xxxx	196.
P	Pas vraiment, entonces, c'est entonces, ça veut dire alors, alors, alors. Vous comprenez bien le système : elle est en train de se confier véritablement hein, elle parle, elle parle, alors elle dit toujours alors, alors, alors, comme si tout était/.... comme si tout était/....	197.
	lié	198.
P	Lié, bien sûr. Eh c'est marqué (<i>il frappe sur le tableau</i>) : todo está hecho adrede, es una mecánica, es una mecánica maquiavélica, es una mecánica maquiavélica claro.....(<i>il écrit</i>), bien... comment diriez-vous : elle est en train de lui parler à cœur ouvert et à bâtons rompus. Está	199.
E	Hablándola	200.
P	Hablando/	201.
E	Hablándole	202.
P	Hablándole a	203.
E	A riendas sueltas.	204.
P	Oui, puis on va expliquer : sin/	205.
E	xxx	206.
P	J'ai pas entendu	207.
	sin	208.
	oui oui, allez, dis-le	209.
	rodeos	210.
	Sin rodeos, y también sin calcular...	211.
E	xxxx	212.
P	Sans tourner autour du pot... C'est comme ça, sans faire des tours autour du pot. Si t'en fais qu'un c'est bien, c'est que t'as fait le tour de la situation mais c'est quand t'en fais plusieurs que ça ne va plus, ça veut dire que t'as rien compris, que tu t'arrêtes pas de tourner autour pour rien. En français on dit tourner autour du pot, c'est pas une seule fois. Donc : no se trata de un ejercicio de estilo... Bien, l'idée suivante est que ce que l'on a ici est le produit de ce qu'elle a transcrit. Vous savez dire écrire, vous savez dire transcrire. Donc/..... este, allez, dites-moi. Este documento ¿qué es ?/... Allez/ faut que vous fassiez aussi, c'est pas moi qui vais tout faire. Allez vas-y Jean Sébastien/.... J'entends rien. Jsais pas, l'idée, garde l'idée. Qu'est-ce que c'est que ce document, c'est le produit de ce qu'elle a transcrit.	213.
E	xxx	214.
P	Alors c'est pour ça que je vous donne la phrase, vous savez dire écrit, vous savez dire transcrit. Comment on dit écrit ?	215.
Es	Escrito	216.
P	Escrito, donc transcrit ?	217.

E	Transcrito.	218.
P	Transcrito, mmm, ... et on va voir comment on dit « de ce qu'était enregistré, de ce qu'elle avait enregistré »	219.
E	<i>Semble demander s'il ne faudrait pas utiliser le passé simple</i>	220.
P	Attends, une seconde, parce qu'on l'a sous les yeux, c'est pour ça, mais tu as raison, normalement... C'est, c'est toujours la même chose, c'est quand tu l'as et que tu as le document sous les yeux que tu peux considérer encore qu'il y a encore un présent à cela, maintenant si tu considères l'acte de transcrire, c'est vrai que c'est terminé. On est d'accord/ la dessus ?	221.
E	xxx	222.
P	Donc de ce qu'elle avait enregistré, c'est le verbe ?	223.
E	Gra(v)ar	224.
P	Bar bar avec un B, ne te trompe pas, de lo que había/...grabado ... <i>(il écrit)</i> . Et allons-y maintenant, on va rentrer dans le fond. Entonces aquí Rigoberta Menchú habla de /... Habla de/ ..de quién/...de qué/...de qué está hablando ?/ ¡Si no habéis comprendido de qué está hablando ! ... ¿De quién ?... ¿De qué está hablando ?	225.
E	Xxx	226.
P	De acuerdo pero, antes, antes, está hablando de/	227.
E	xxx	228.
P	Mmm/ allez, dime, dime, sí, sí, ... dímelo pero dílo alto	229.
E	Entonces aquí está hablando de ella.	230.
P	Sí, de soi même ? de/	231.
E	Sí	232.
P	Sí, attention c'est une femme. Sí mm/	233.
E	Misma.	234.
P	Oui, de sí misma. Está hablando de sí misma. On peut dire aussi de ella. Está hablando, mais on va dire de façon plus xxxx de lo que	235.
E	Ha...	236.
P	Oui.	237.
E	Ha vivido.	238.
P	Bien sûr <i>(il écrit)</i> de lo que ha vivido, de su propia experiencia... Comment vous diriez, donc elle est vraiment au courant ?...Oui, Oui, comment on dit être au courant ? Está entera/ enterada ... <i>(il écrit)</i> está muy enterada de lo que dice, claro.	239.
E	Xxxx	240.
P	Excuse-moi, j'ai pas entendu.	241.
E	(On peut dire ça de quelqu'un ?)	242.

P	Bien sûr, bien sûr. Tiens je vais vous apprendre, j'avais pas prévu de le faire aujourd'hui mais je vais vous l'apprendre parce que ça m'a donné l'idée. Pour dire, alors ça c'est très, très, très espagnol hein. Pour dire elle est très, très, très au courant, on ajoute ça ... <i>(il écrit)</i> REQUETEENTERADA. Voilà, ça veut dire, très, très très au courant hein/ elle sait de quoi elle parle.	243.
E	C'est attaché ?	244.
P	Oui Oui, ça peut être attaché. C'est surtout quelque chose qui se dit moins qui s'écrit. Quand tu l'écris, tu fais une lettre, que tu écris quelque chose tu l'utilises pas.	245.
E	xxx	246.
P	Si, vous savez le dire vous, ça se dit : enteradisima. Voilà ce qu'on écrit mais ce qu'on dit, c'est REQUETEENTERADA. C'est pour ça que j'ai hésité quand tu m'as demandé si ça s'écrit en un mot ou pas, j'l'ai jamais vu écrit moi, j'l'entends....C'est bon, je peux ??? <i>(il efface)</i>	247.
E	Monsieur, vous avez écrit quoi ?	248.
P	REQUETEENTERADA... Si ça se trouve, vous le dites le jour du Bac, Y saura pas, le prof, parce que c'est très, mais c'est vrai hein ! Si on vous demande : quoi ? vous répétez REQUETEENTERADA et vous dites que c'est, c'est Monsieur M qui me l'a appris, y'a pas d'problème.	249.
Es	Xxxxxx(rires)	250.
P	On y va. Entonces : Rigoberta Menchú. Mirad cómo empieza : dice « En la cantina... <i>(Lecture interprétative de la 1^o partie avec quelques ajouts jusqu'à « antojen »)</i> Dos cosas, ¿en la cantina qué tiene el terrateniente ? / De antemano, Rigoberta Menchú, DE ANTEMANO, tout de suite, de antemano Rigoberta Menchú/ Maud ? nos explica/... De antemano, en seguida, en seguida nos explica/	251.
En	(J'ai pas compris)	252.
P	De antemano, ça veut dire tout de suite, nos explica que/... .. He de antemano nos dice que/	253.
e	La cantina pertenece al terrateniente <i>(à voix basse)</i>	254.
E	J'comprends pas	255.
P	¿No comprendes ?	256.
E	No compren...do	257.
P	Maud, le jour du Bac, tu vas pas dire no compren heu, do parce que tu vas t'gourer, tu vas dire Ré Mi Fa Sol. NO COMPRENDO. Pero no comprendes QUE. Mira, de antemano, ça veut dire tout de suite, tout de suite, au premier abord, de antemano Rigoberta Menchú precisa algo ¿no ? Fijate en lo que precisa.	258.
E	Ben heu	259.
P	Baaaaaah euh. De antemano/	260.
E	De antemano <i>(prononciation à la française, dé antémanau)</i>	261.

P	Dé antémanau/ DE ANTEMANO	262.
E	Dé antémanau	263.
P	Non, Dé antémanau No, DE ANTEMANO	264.
E	De antémánau	265.
P	C'est mieux	266.
	Euh Rigobertá Menchú	267.
	RIGOBERTA MENCHU... RIGOBERTA MENCHU	268.
	Rigoberta Menchú	269.
	C'est mieux	270.
	Euh, non je comprends pas la question	271.
P	Maud, c'est pas possible que tu ne comprennes pas la question. J'suis pas si idiot que ça quand même ? Moi ?	272.
E	Ça doit être moi.	273.
P	Non plus. Je sais que non. Il aurait pu être de quelqu'un d'autre ce magasin, il aurait pu être de quelqu'un d'autre/ Non tu vois pas ?	274.
E	Non, j'sais pas.	275.
P	Bon, Eh ben tu dis qu'elle est au propriétaire,	276.
E	xxxx	277.
P	ben oui, si elle le précise, c'est que ça va pas de soi. Donc DE ANTEMANO precisa que/ lo has dicho Steeve	278.
En	La cantina apartenece al terrateniente	279.
P	Sí, mira, mira bien, Steeve, mira,(<i>il écrit</i>), PERTENECE hein ? De acuerdo ? Pertenece al/ et tu verras que ça a des conséquences (<i>en aparte</i>). Dice que pertenece al terrateniente. Vale. Mirad lo que dice también : allí venden alcohol, toda clase de guaro. Guaro, j'vous ai expliqué, c'est l'eau de vie forte. Pero, al mismo tiempo... dice (<i>il lit</i>): pero almismo tiempo, venden cosas para que los niños se antojen. Sí (<i>ajout</i>), Por ejemplo... Claro (<i>lit jusqu'à « compran »</i>) ¿Qué os parece esta introducción ? ¿esta manera de entrar en el tema ? ¿Qué parece ? Qué parece no, ¿qué nos indica en realidad ? Allí venden todo, alcohol etcétera (<i>claquemets de doigts</i>) y al (<i>il lit</i>) mismo tiempo, (<i>cesse de lire</i>) y al mismo tiempo, Alú qué venden al mismo tiempo, fijate.	280.
En (al u)	Allí venden euh... venden cosas euh	281.
P	Sí para/	282.
E	Para niños.	283.
P	Cosas para niños, pero mira lo que dice. Dice « cosas para que los niños /	284.
E	Se antojen	285.
P	PARA QUE LOS NIÑOS SE ANTOJEN. ¿Te acuerdas de lo que significa antojarse no ?	286.

E	Oui	287.
P	Entonces ¿qué te parece ?	288.
E	Me parece que el terrateniente quiere que euh, euh, los niños se antojen de las cosas que tiene en su tienda.	289.
P	Muy bien pero ¿para qué ? Para que después/ papá, ñañaña, papá	290.
E	Para que después piden	291.
P	Ah, c'est dommage, PARA QUE t'as dit. Para que pid/... Para que pidan, allez c'est la subjonctif. Para que después/	292.
E	Para que después pidan a sus padres que los	293.
P	Si c'est bien je te serre la main, sinon je t'en mets une. C'est le verbe COMPRAR, non c'est pas vrai, j'ten mets pas une.	294.
E	Les com...pren	295.
P	OUAIS !!!	296.
E	(rires de l'élève)	297.
P	Que les compren/...esas/...	298.
E	Esas cosas.	299.
P	CLAAARO. Entonces es una manera de/ de qué ? Pensad un poquito, todo está hecho adrede, todo está hecho adrede. ¿Sí ?	300.
E	Es una manera de vender más.	301.
P	Claro, una manera no sólo de vender más sino de, de crear/	302.
E	(envie)	303.
P	Si, allez, es una manera/	304.
E	Es una manera de creer	305.
P	Pas créer hein, de crear/	306.
E	De crear la xxx	307.
P	Oh ben on dit pas « la »	308.
E	Xxxx, no	309.
P	Ganas, las ganas, mejor, NECESIDADES, necesidades claro. Ça vient du verbe antojar aussi les caprices, de crear...antojos, et le vrai, la vraie traduction de caprices c'est CAPRICHOS. CLARO que sí. Entonces es para que los campesinos, los peones, jeje/... para que los campesinos, para que los peones/	310.
E	xxx	311.
P	Attention, j'ai dit para que	312.
E	compren	313.
P	Compren. On va dire, vous savez cómo se dice « depenser » ? Ça commence par un G	314.
E	Gastar	315.
P	Oui GASTAR, alors es para que los peones/	316.
Es	(plusieurs voix) gasten dinero	317.
P	Se gasten	318.

E	Dinero	319.
P	TODO EL DINERO, claro. Eh Eh, maintenant, maintenant, vous allez, il faut que vous passiez un stade maintenant, parce que on est encore au stade où où où on parle juste mais on parle pas encore tout à fait vrai. Parler tout à fait vrai, un espagnol il aura tout de suite dans la tête que c'est, que c'est quelque chose qui se fait sans arrêts, que c'est peu à peu que ça se fait et du coup y va vous dire : para que los peones/	320.
E	Vayan gastando	321.
P	VAYAN GASTANDOSE todo...el dinero. Claro. Para que los peones vayan gastándose todo el dinero. Allez on y va. L'idée, ils font exprès pour que les paysans/ gast euh gast euh dépensent peu à peu tout leur argent. Allez, vas-y toi Philippe.El terrateniente/ (aparté : tu vois pourquoi c'est important qu'elle précise tout de suite que c'est à lui, parce que c'est lui qu'elle accuse, c'est pas la, c'est pas le, c'est pas le magasin, c'est lui qu'elle accuse mais sans le dire) Donc, allez Philippe.	322.
Es	(Bruits / échanges inaudibles)	323.
P	Ben tu sais plus comment on dit exprès ?	324.
E	Adrede para que los campesinos compren, non gasten	325.
P	Oui mais on a dit que, avec l'idée que c'est peu à peu/	326.
E	Euh, vayan gastándose	327.
P	Oui	328.
E	Todo los dineros	329.
P	Todo/	330.
E	Todo el dinero	331.
P	Todo el dinero. Para que vayan gastándose todo el dinero . Y, ¿qué utilizan, qué, cómo decirlo, de qué manera , a quién se dirigen ? No se dirigen a los peones, se dirigen, lo has dicho Alú/	332.
E	A los niños.	333.
P	Y por eso/	334.
E	Y por eso euh...	335.
P	Sí	336.
E	El euh terrateniente euh vende cosas para los niños	337.
P	Muy bien	338.
E	Para atra, comment se dit, ¿cómo se dice attirer ?	339.
P	Atraer	340.
E	Para atraer a los niños	341.
P	Tu vas pas répéter : los niños.Tu vas dire para/	342.
E	les	343.
P	Mais attention, mais il est à l'infinitif donc/....para/	344.
E	se	345.
P	Non, c'est pas ça. Non, le verbe est à l'infinitif, donc tu mets le pronom derrière.Para/	346.

E	Ah euh...	347.
P	Para atraerlo. Para atraerlos...Muy bien (<i>il écrit</i>) A la classe : vous comprenez pourquoi je demandais pourquoi elle nous le dit tout de suite que tout est au propriétaire. C'est lui qu'elle accuse, sans le dire mais c'est lui qui est le principal accusé, c'est lui qu'a tout fait pour, c'est pour ça qu'elle vous le dit tout de suite. C'est à lui et c'est lui qui fait tout pour...que. Eh oui, c'est un cercle vicieux, c'est un piège, pas un cercle vicieux, c'est un piège. Allez, dernière chose avant que vous ne partiez. Regardez des fois ce que l'on dit quand on veut vraiment exprimer ce qu'on a sur le cœur. Vous y êtes ? Je peux remonter ? Ahora mirad : (<i>il lit</i>) « En la cantina que tiene allí venden alcohol, toda clase de guaro » alcohol, guaro, como si fuera una repetición, hein, también venden alcohol, lo veremos mas tarde lo del alcohol « pero al mismo tiempo venden cosas para que los niños se antojen. Por ejemplo (<i>coupe</i>) todas estas cosas están en la tienda. O refrescos. Entonces » hein ce que vous a disiez tout à l'heure « entonces los niños » mirad bien, « con el tanto calor, y tanto sudar » sudar ? transpirer hein ! y hambre y todo, exigen que se les compre »... « un dulcito » y mirad aquí lo que pone también. ¿Qué os parece, qué expresa aquí también Rigoberta Menchú ? « con el tanto calor y tanto sudor y hambre y TODO,... exigen que se les compre » un ? ... un ?... « dulcito ». Nathalie, qué te parece ? Y Y Y Y qué quiere mostrar aquí. ¿Qué sientes ? –sonnerie- Non t'es pas sauvée par le gong. Non (j'ai bien vu encore sourire). ¿Qué sientes aquí ?... ¿Qué sentis todos aquí ? Il est pressé lui, alors il va parler.	348.
E	Rigoberta Menchú quiere mostrar que los niños soportan muchas cosas para recibir sólo una pequeñísima cosa	349.
P	Un capricho, comment tu dirais un petit caprice de rien du tout... Un CAPRICHITO sí Tanto sudar	350.
E	accumulation	351.
P	Oui, se llama una acumulación, es una acumulación de qué ? Sudar, hambre, todo	352.
E	xxx	353.
P	Si de ?, oui de problemas, de dificultades, de dificultad, un DULCITO DE NADA. Sí claro. Bien	354.

Annexe XX. COURS LYCÉE 2'.

P	X, dime, d'abord, j'crois qu'il faut que tu, que tu présentes : Elisabeth Burgos. J'te donne comme ça en vrac hein, Rigoberta Menchú, ensuite j'pense qu'il faut que tu dises, enfin j'pense, quand je dis « je pense », c'est une façon de parler. Il faut que tu dises quel type de document il s'agit, tu te souviens ? et comment on le voit dans le document hein ? et puis après le thème. D'accord, j'crois que c'est à peu près la logique qu'il faut, qu'il faut respecter. Allez soyez bien attentives.	1.
E	El documento es una entrevista de la socióloga Elisabeth Burgos a Rigoberta Menchú.	2.
P	Maintenant faut qu'tu précises, je suis pas sûr qu'elles sachent. ¿Y quién era ?	3.
E	Que era una-	4.
P	Oh Oh que era, pardon, que es	5.
E	Que es una mujer que ha, quien es una mujer que ha recibido el euh-	6.
En	El premio nobel de la paz (à voix basse)	7.
E	¿cómo se dice prix	8.
E(7)	premio	9.
E		10.
E(7)	PREMIO	11.
E	El premio Nobel de la paz en mil novecientos noventa y dos	12.
P	Parle un peu plus fort s'il te plaît.	13.
E	en mil novecientos noventa y dos xxx En esta entrevista Rigoberta Menchú... nos heu...nos habla de ... cantina-	14.
P	Mmm, attends j't'arrête parce que si on dit pas quelque chose qui est écrit là, j'sais pas si ça va bien passer. C'est ça faut p'tête dire qui elle est Rigoberta Menchú y ¿qué es ?, tiene una particularidad, es una ? / Sí, dilo, dilo X	15.
E	indígena	16.
P	Bueno, pero indígena, ¿de qué tipo ?	17.
E	[de Guatemala]	18.
P	De Guatemala sí. Es una ... india. Attention parce que indigène c'est souvent un terme que les Français utilisent à mal escient ou à mauvais escient. Euh un indigène en France c'est un Français. On est d'accord ? Indigène veut dire du du du terroir. D'accord ? Alors quand on parle du Guatemala, un indigène, c'est un indien, parce que ce sont ceux du terroir. C'est ça qu'ça veut dire indigène, on est d'accord ? Ça veut pas dire forcément un indien ou un .. d'accord ? Donc, ella es/ india y es india/ lo tienes aquí.	19.
E	De Guatemala	20.
P	Sí, pero ¿de qué , de qué euh euh grupo ?	21.
E	Maya	22.

P	Maya. Mmm. Es una india MAYA, de los Mayas y os acordáis de que los Mayas / Las Mayas están establecidos (<i>Il déploie une carte</i>) en	23.
Es	xxx	24.
P	Los Mayas... es una población establecida en euh, en el Yucatán, hein, el Yucatán (<i>montre sur la carte</i>). Es la punta... sur de Méjico. Méjico está allí. Aquí está Méjico. ... Méjico, esto es Méjico. Yucatán, es esta punta y aquí están instalados los Mayas, son originarios de aquí, de Yucatán, pero claro, euh las fronteras no son las fronteras naturales, son fronteras políticas. Entonces claro que los Mayas están establecidos aquí pero también aquí en Guatemala ¿No ? y bajan hasta aquí y casi hasta ahí bajo, ¿eh ? Toda esta zona es la zona de los Mayas, sin embargo, sabéis también que hay otras, otras poblaciones indias conocidas y famosas que son los Aztecas aquí en la ciudad de Méjico, tenochti, Tenochtitlán, y los Incas que están establecidas en Los Andes ¿no ? y no hay que confundir esas tres civilizaciones. ¿Vale ? Lo repito : Incas, Los Andes, perdón, Aztecas, el centro de Méjico, y los Mayas, Yucatán e euh y, perdón, Guatemala, ¿Vale ? Está claro para vosotros. ¿Lo repito última vez ? No los confundáis por favor porque no son los mismos, Aztecas, Mayas, Incas, ¿Vale ? Incas, Perú, Bolivia, etcétera, Los Andes, Mayas : Yucatán, Guatemala, Aztecas : el centro de Méjico. Son diferentes. Muy bien, entonces Rigoberta Menchú es una india maya hmm ? pero de PURA CEPA, de pura cepa, de pure origine hein ? de PURA CEPA india. Vale . T'as d'jà lu ? Quieres seguir por favor. Entonces aquí se trata de una entrevista, ¿ he ? que realizó Elisabeth Burgos, no, no nos has dicho quién era Elisabeth Burgos, sí, ¿lo has dicho ?	25.
E	xxx	26.
P	Ah, repítelo por favor.	27.
E	Elisabeth Burgos heu... Elisabeth Burgos es una socióloga heu-	28.
P	Norteamericana	29.
E	Norteamericana.	30.
P	Sí. Y entonces aquí realizó una	31.
E	Heu aquí realizó una entrevista de ... Rigoberta Menchú	32.
P	Sí, en la / cual Rigoberta Menchú/	33.
E	En la cual Rigoberta Menchú euh... euh...va haciendo una demostración.à voix basse)	34.
P	No te he oído, no se te oye. Va haciendo una/	35.
E	Una demostración.	36.
P	Oui, sí, va haciendo una demostración de qué, de lo que/	37.
E	De lo que había vivido	38.
P	Sí, ella y su/	39.
E	Y su familia-	40.

P	Muy bien sí, la demostración de lo que había vivido ella y su familia. Euh Me parece que tienes que hablar ahora de su familia y de ella ... de qué origen... qué era, dónde vivía, explica. Ça va pas ? Ça va pas ? T'es malade ?	41.
En	Si ça va	42.
P	T'as mal au ventre ?... mais je sens que t'as mal. Ça va ? Tu vas pouvoir tenir ? ... sûr ?	43.
E	Ouais, ouais.	44.
P	Si tu veux aller à l'infirmerie, tu dis hein.	45.
E	Non, ça va c'est bon.	46.
P	Sûr ?... xxx On va ptêt y aller-	47.
E	Ella y su familia vivían en un heu xxx	48.
P	En qué, en una/ ... No te acuerdas cómo se dice une grande exploitation.	49.
E	En una finca	50.
P	En una finca, sí.	51.
E	Y en esta finca había una cantina que pertenece al terrateniente	52.
P	Muy bien, y en esa cantina se vendía, se vende, se vende	53.
E	En esa cantina se vende heu todas cosas	54.
P	Ben euh mejor : de todo. Se vende de todo en la cantina. ¿De acuerdo ?	55.
En	Qué es el terrateniente ?	56.
P	Ah, no sabe lo que es el terrateniente. Es una palabra compuesta de dos palabras/	57.
E	Xxx	58.
P	Tierra y teniente, del verbo tener. Sí, claro propietario. Sí, claro. Euh, ha hablado de una finca pero también tiene otro nombre, os acordáis en el otro documento. Se llaman también los/	59.
E	Latifundios.	60.
P	latifundios he ? Bueno y el terrateniente no, el terrateniente es el latifundista, Mm ? Muy bien, sí. Heu X, me parece que heu... falta, está bien eh lo que has dicho, está bien pero falta quizá hablar de la forma. Te acuerdas de lo que dijo nuestro amigo el cojo, le boiteux /	61.
Es	(ríes)	62.
P	Habló, no, es una broma eh, nene, es una broma, habló de/	63.
	Habló de euh	64.

P	La forma, la forma, por ejemplo te acuerdas, te lo voy a leer : « en la cantina » escuchad bien, escucha también Y, después apuntarás, escucha bien el el el estilo he, no lo que dice sino cómo lo dice. Fíjate. Dice euh a ver que encuentre el exto, dónde está... me cago en la mar, dónde está?...Ah ya está, fijaos, Psst... dice « » (<i>il lit la première partie du texte en faisant une interprétation et en grossissant le trait</i>) etcétera, etcétera etcétera, esa es la tonalidad que hay que darle a este documento y ahora ta van a explicar, os van a explicar por qué. ¿Te acuerdas ?	65.
E	Xxx es una demostración. Rigoberta Menchú va hablando... (teniendo ? vueltas ?)... sin rodeos.	66.
P	Ah, bien, ah ah , a rienda suelta tu voulais dire, A RIENDA SUELTA, ça veut dire, « hablar a rienda suelta », ça veut dire euh	67.
En	A cœur ouvert.	68.
P	A cœur ouvert, à bâtons rompus. Une discussion, une conversation à bâtons rompus, et SIN RODEOS, ça veut dire/	69.
En	Sans détours	70.
P	Sans détours, directement, elle va au fait. Sí, Bien	71.
E	Y euh, por eso va utilizando los heu	72.
P	Rappelle-lui comment on dit les tournures.	73.
En	Giros.	74.
P	Los giros	75.
E	Los giros expl, expletivos	76.
P	Expletivos. Sabéis lo que es una palabra expletiva/ es una palabra que no tiene sentido pero que sólo está allí para el decorado, le décor, por ejemplo en francés cundo se dice : bon eh bien. Ça veut rien dire BON, ça veut pas dire que c'est bon à manger. Eh bien, qu'est-ce que ça veut dire eh bien ? ça veut rien dire non plus. Ce sont des mots qui sont là pour donner une forme au discours mais qui n'ont pas de sens propre hein ? Prends-le, prends-le, comme quand on dit punaise, quand on dit purée	77.
E	Vous pouvez donner un exemple	78.
P	Sí, un ejemplo ENTONCES, BIEN, PUES, pero « al mismo tiempo » « entonces » « entonces » « entonces » significa que/	79.
E	Significa que Rigoberta Menchú sabe de que	80.
P	Muy bien, sabe de que es/ de que esstá	81.
E	[está hablando]	82.
P	De que está hablando, si	83.
E	Porque euh ha vivido	84.
P	Alors, oh tu vas pas dire «ha vivido esto » LO HA VIVIDO. Claro, porque lo ha vivido. Sí y también/, me parece que lo dijiste tú, también « entonces » « entonces » « entonces » « entonces » significa que todo está	85.

E	Una acumulación.	86.
P	Sí, pero también ?	87.
E	Está organizado	88.
P	Dilo, dilo, esto significa /	89.
E	Eso significa que la demostración de Rigoberta Menchú está organizada.	90.
P	Sí, pero también por parte del terrateniente/ que todo lo ha hecho /	91.
E	Toda, todo lo ha hecho adrede	92.
P	ADREDE, todo está /	93.
E	Pensado, calculado	94.
P	Muy bien, pensado, calculado, todo está adrede, te acuerdas de lo que significa adrede ?... exprès. Muy bien, sí claro, que todo está calculado. Por ejemplo, y terminamos aquí Y , comment tu dirais « l'histoire-là des enfants »	95.
Es	Lo de	96.
P	Lo de los/	97.
E	Niños	98.
P	Lo de los niños. Explica un poquito, quoi Y u otro, quieres seguir ?... Ça te fait un entraînement. Quieres seguir, pues explica, vamos a ver.	99.
E	xx	100.
P	Por ejemplo/	101.
E	Por ejemplo lo de los niños porque heu, el heu terrateniente vende todo en la cantina y heu por heu por eso los heu niños, cuando... quieren una un dulcito, se heu...	102.
P	Ils le demandent	103.
E	Xxx pedir	104.
P	Bien, c'est pedir donc SE	105.
E	lo	106.
P	LO	107.
Es	Piden pedir	108.
P	Oui, se lo piden a	109.
E	A los padres	110.
P	y/	111.
E	Y euh	112.
P	Los padres	113.
en	Les da	114.
P	Les da tristeza y entonces /	115.
E	(lo cu ?)-	116.

P	Comment vous diriez maintenant, on va enrichir ce qu'on avait dit, c'était prévu pour hier mais j'ai pas, pour hier, pour la dernière fois, mais j'ai, on n'a pas pu aller jusqu'au bout. Comment vous diriez, et comment allez-vous apprendre si vous ne saviez pas le dire : ils finissent par	117.
Es	Acaban-	118.
P	Bien, acaban/	119.
E	por	120.
P	Por-	121.
E	(comprar)	122.
P	CEDER, ils finissent par/... céder acaban por ceder a	123.
E	A la...	124.
P	Tu t'souviens comment on dit aux petits caprices ?	125.
Es	xxxxxx	126.
P	A los capri... chitos de los/	127.
E	niños	128.
P	De los niños. Pero Y, me parece que puedes ir un poquito má lejos en la demostración porque fijate lo que dice, dice « en la cantina que tiene... allí venden alcohol, toda clase de guaro, el guaro c'est l'eau-de-vie hein, on verra plus tard, pour l'instant c'est pas grave mais après ce sera plus important-	129.
E	Ah ouais je sais pourquoi	130.
P	Comment ?	131.
E	Je m' rappelle pourquoi, pourquoi vous, elle précise bien l'alcool parce que (ils veulent que)	132.
P	Ah bien, sí, exacto pero no lo digas ahora, ya lo has comprendido ?	133.
E	Vous l'aviez dit xxx	134.
P	Ah sí, cuando presentamos los indios, sí claro pero no en el texto, sí muy bien, tienes razón. No, pero mira, lo que digo, por ejemplo, alors « pero al mismo tiempo », PERO, AL MISMO TIEMPO VENDEN COSAS, mira, mira, mira, PARA QUE LOS NIÑOS SE ANTOJEN, he aquí, aquí tenemos Y la demostración de que	135.
E	Es la demostración de que heu si los indios quieren dulcitos, los padres, cómo se dice profitent	136.
P	Aprovechar.	137.
E	Aprovecha, aprovechan para comprar alcohol.	138.
P	Ah bien, tú lo ves de esa manera, muy bien, muy bien Y, tienes razón pero yo, yo quería que, que, que fueras más, má sebnillo y más directo. La expresión « para que » es la prueba de que todo está hecho/	139.
En	Adrede.	140.

P	Adrede y todo está hecho adrede para que los niños /... mira lo que dice, para que los niños/ ... se antojen y también, después entonces para que los niños Je ? a los padres, para que los niños /... PID'	141.
E	Piden.	142.
P	Para que los niños (<i>simulant la colère</i>)	143.
Es	Pidan.	144.
P	PIDAN a los padres. Comment vous diriez : pour qu'ils demandent tout le temps, petit à petit, chaque fois, des choses, para que/	145.
Es	Xxx siguen xx	146.
P	Pa q	147.
E	vayan-	148.
P	Para que vayan/	149.
E	pidiendo	150.
P	Muy bien. Para que vayan pidiendo a los padres pero lo repito, sí, quieres decir algo o no, todo está hecho/...ADREDE, todo está CALCULADO.	151.
E	On peut mettre volver à la place de vayan ?	152.
P	Volver ? Revenir ?	153.
E	Xxx (para que vuelvan ?)	154.
P	A pedir ? pour qu'ils redemandent ? Alors oui, oui, bien sûr, bien sûr, para que vuelvan a pedir, muy bien. Sí, para que pidan, para que si- hein ?	155.
E	C'est un procédé de de vente	156.
P	Es un procedimiento de venta-	157.
E	C'est les obliger	158.
P	He bé, eso, eso, para for / ...zarlos, para forzarlos a comprar, claro, claro que sí. Bueno, vale, ¿habéis comprendido ? hein, todo calculado para que. Ah y algo importante, Y está muy bien lo que has dicho, te pondré una nota después, vendrás. Euh, pero también, algo que no has dicho, Y, y que es importante porque si no, no se entiende bien y es que, ¿dónde está situada la finca ?	159.
E	La finca se situada	160.
P	J'ai pas entendu c'que t'as dit.	161.
E	La finca se situ...a	162.
P	Oui, j'avais entendu. Se situa en /	163.
E	La finca y euh	164.
P	No pero la finca no se situa en una finca, c'est	165.
Es	(<i>rires</i>)	166.
P	Se situa en el /	167.
E	En el campo	168.
P	Ah, en el campo, lejos de /	169.
E	Lejos de la ciudad	170.

P	Ja, y entonces los peones / ¿qué tienen que hacer los peones?... para comer, y para vivir /	171.
E	Tienen que ir a la cantina	172.
P	Hum hum, exacto Tienen que ir a la cantina y, de antemano nos enteramos de algo no ?	173.
E	De antemano-	174.
P	¿Nos enteramos de qué ?	175.
E	El terrateniente ...euh...vende sus (xxx) y de esta manera, cómo se dice récupérer	176.
P	¿Cómo se dice quoi ?	177.
E	Récupérer	178.
P	Récupérer ?, recuperar.	179.
E	Recupera xxx	180.
P	Comment tu dirais, il récupère peu à peu ?	181.
En	Poco a poco	182.
P	Oui, d'accord ou	183.
E	va	184.
P	va	185.
E	recuperando	186.
P	Recuperando el /	187.
EY	El dinero que [xxx] paga	188.
P	Que paga a los /	189.
E	peones	190.
P	Jaja claro, claro, et tu te souviens comment on dit c'est une affaire euh, une bonne affaire ? Es un /	191.
E	negocio	192.
P	Negocio /	193.
Es	Xxxx redondo	194.
P	REDONDO. Es un negocio redondo, on dirait une affaire nickel en français hein ? c'est nickel ça, de acuerdo, muy bien, muy bien. Sí. ¿Te has enterado ?	195.
E	Hein hein	196.
P	Eso existe he / Ahora, hombre claro, he, ¿vale ? ¿Estáis ? Bueno y ahora viene lo mejor o lo peor, como queráis, ¿lo mejor o lo peor ? Depende para quién. Fijaos, ¿estáis preparados ya ? ¿Podemos seguir ?	197.
E	Oui	198.
P	¿Sí ? Bueno no os hemos hablado de esto, pero xxx que alguien volviera a explicarles eso de y y y y y y después el dulcito. ¿Quién quiere, quién se atreve a explicárselo. A ver, Abdel.	199.
E	¿Cómo se dice un rapport ?	200.
P	¿Cómo se dice qué ?	201.

E	Un rapport ?	202.
P	Una relación	203.
E	Euh, por la acumulación y la gradación de las palabras euh	204.
P	Se llama una conjunción. Una conjunción copulativa. Sí. Lo siento, se llama una conjunción copulativa, en español de, en français de coordination, en espagnol, copulative, ben oui, parce qu'elle rapproche l'un et l'autre, copuler c'est ça ?	205.
E	Oui. La acumulación de palabras co euh lativa	206.
P	Jeje, copulativas sí	207.
E	Se distingue un lienzo de fuerza entre los indios y todos los elementos que xxxxx porque los niños necesitan sólo un dulcito y mais ça va pas el calor el hambre el sudar	208.
P	Eso significa que esos niños / ... llevan una vida /	209.
E	Muy difícil	210.
P	Claro, muy difícil, muy dura. Se dice también PENOSA. Claro, y sólo reclaman /	211.
E	Un dulcito	212.
P	UN DULCITO, con el /... diminutivo de dulcito. Sí, que se opone a /	213.
E	Que se opone a una esas co	214.
En	conjunciones	215.
P	CONJUNCIONES COPULATIVAS y a esa / Cómo se llama eso ? una /	216.
E	acumulación	217.
P	ACUMULACION, sí, acumulación de problemas y sólo quieren un dulcito. Veis como las palabras sirven a expresar la idea ¿no ? Sobre todo y lo ha dicho Y y eso es importante, que aquí, vamos a repetirlo, a modo de conclusión, aquí Rigoberta Menchú en realidad va /.... Va /....hablando a rrr	218.
E	A rienda suelta	219.
P	A rienda suelta, o sea sin / ...	220.
En	Sin euh...	221.
E	Sin pensar	222.
P	Sin pensárselo. Claro, Muy bien, no hay ninguna, cómo decirlo, no hay ninguna construcción. Sólo hay / ... pues la expresión de un sentimiento. Sí, Sí	223.
E	Del corazón	224.
P	Del corazón, muy bien. Excelente ! Habéis comprendido bien, bien, bien, el tema de este, de este, de esta historia. Pero es la historia de todo un pueblo he. No sólo de Rigoberta Menchú, porque claro, lo habéis comprendido he, Rigoberta Menchú es una entre tantas y entre tantos, claro, es la historia de un pueblo, de hoy día. Bien, entonces vamos a seguir y ahora viene lo peor o lo mejor, repito, mirad « Entonces » Estamos aquí donde dice que exigen que se les compre un dulcito, « Entonces, claro, los padres « Entonces los niños....	225.

Annexe XXI. SCOLARISATION D'ELEVES DU LYCEE PARTENAIRE.

Mon année de Première en ESPAGNE. Son "Tercero de B.U.P." en FRANCE. Echange Mirecourt-Valencia.

Lycée

Maitre, espagnole, parents employés, une sœur, a étudié un an au Lycée J.B. Vuilleumier, en classe de Première L. Elle vient de passer avec succès l'examen d'entrée à l'Université, à Valencia.

Claire, française, deux sœurs et un frère, père commerçant, mère employée, partie à 15 ans à Valence après des performances moyennes en Seconde. Elle a passé l'épreuve Anticipée de Français à son retour en septembre et vient d'obtenir le Baccalauréat L, mention Assez Bien. Elle et sa famille, qui vit dans un petit village des Vosges, gardent de cette aventure, des attaches fortes avec l'Espagne.



Photo : quotidien LE VANTRE, 31 mai 1999.

Zahra, française, mère infirmière, un frère, a étudié un an à l'I.B. Mercaderia de Valencia, en 3^e de B.U.P., au lieu de faire une Première à J.B. Vuilleumier de Mirecourt. Revenue pour préparer le Baccalauréat de Sciences Economiques et Sociales, elle vient de l'examen avec Mention Bien. Elle commence un double DEUG.

Maria, espagnole, parents employés, a étudié un an à Mirecourt, en classe de Première Scientifique. Vient d'obtenir brillamment son premier titre universitaire dans le domaine scientifique.

Débora, espagnole, mère employée itinérante, a réussi à vaincre ses difficultés scolaires en prenant le risque du décrochage. Insérée au Lycée J.B. Vuilleumier pendant un an, élève de Première S, elle vient de terminer honorablement ses études secondaires à Valencia.

espagnol

Nancy-Metz Magazine n° 5, avril 2001, numéro spécial, p. 39.

Annexe XXII. PROGRAMME DU SEJOUR DES ESPAGNOLS EN MAI 1999.

LES ESPAGNOLS A MIRECOURT du 02 05 99 au 08 05 99

Le papier, c'est quoi? Avec quoi fait-on le papier? Qu'est-ce qu'on fait avec du papier? Est-ce que je peux faire du papier? Et pourquoi dans les Vosges fait-on traditionnellement du papier? Depuis quand fait-on du papier?

Pourquoi écrire sur le papier?

Et si on écrivait? Que va-t-on écrire? Pour qui va-t-on écrire? Et si on dessinait? Que va-t-on dessiner? Et si on écrivait comme on parle? Et pourquoi ne pas parler par écrit par internet avec nos amis restés à Valence?

Hé vous là, vos papiers!!! THEME DE LA SEMAINE : L'ECRIT ET SON SUPPORT.

A la fin de la semaine, chaque élève espagnol recevra *le journal du séjour*, réalisation collective de tous les élèves impliqués de près ou de loin dans l'échange et conseillés, pilotés par Mme Viné, documentaliste.

Nos amis espagnols arrivent le **dimanche 02 mai 1999 à 11 H 00**. Ils seront fatigués, moulus, rendus. Soyez à l'heure pour les récupérer et leur redonner vie et ramenez-les-nous frais et dispos le lundi à 8 H 00.

LUNDI 03 MAI 99 comprendre/lire/parler/écrire	<p>Objectif: travailler la langue française, rencontrer le maximum de lycéens dans la vie quotidienne du Lycée et en rendre compte.</p> <p>Réaliser des images et des sons pour le travail en classe à Valence et à Mirecourt.</p>
	<p>8 H 00 - 9 H 00 : Les élèves espagnols et les élèves français autorisés se réunissent en salle K 24 pour préciser les modalités des différentes activités de la semaine et plus précisément déterminer le rôle de chacun dans la confection du journal du séjour qui devra être enrichi tous les jours et qui sortira le samedi 8 mai.</p>
	<p>9 H 00 - 12 H 00 : Les élèves espagnols effectuent les activités que leurs correspondants ont programmées pour eux (cours et/ou ateliers).</p>
	<p>12 H 00 - 13 H 00 : Repas à la cantine pour les élèves espagnols et leurs correspondants français demi-pensionnaires. Les externes et leurs correspondants prennent leur repas à la maison.</p>
	<p>13 H 00 - 16 H 00: Les élèves espagnols effectuent les activités que leurs correspondants ont programmées pour eux (cours et/ou ateliers).</p>
	<p>16 H 00 - 17 H 00: Réunion de tous les élèves espagnols et des français autorisés avec l'équipe des rédacteurs pour la collecte des articles et des illustrations pour le journal du séjour.</p>

Détail des ateliers du lundi 3 mai.	
A.	Assistance à un cours.
B.	Rallye téléphonique à partir de petites annonces publiées dans le journal local. Les élèves espagnols devront prendre tous les renseignements possibles auprès des annonceurs. On pourra isoler certaines annonces pour les publier dans le journal ou y raconter (éventuellement en images) des anecdotes liées à cette expérience. salle K 24.
C.	Rallye sonore à l'intérieur du Lycée. Muni d'un magnétophone qui leur donnera des instructions, des groupes de deux ou trois élèves espagnols parcourront le lycée. Ils porteront les informations qu'on leur demandera de réunir sur une fiche prévue à cet effet. On pourra rendre compte dans le journal de cette expérience, y publier une photo.
D.	Réaliser une réplique en espagnol et en grandeur réelle d'une page du journal local à la rubrique Mirecourt. On reprendra les photos et on traduira les titres et les légendes. Salle K 24.
E.	Objectif: écrire les petits travers que les Français ont repérés chez les Espagnols et les petits travers que les Espagnols ne manqueront pas de trouver chez les Français. Les élèves français de l'échange proposeront une liste de conseils à l'usage du voyageur français en partance pour l'Espagne. Les Espagnols tenteront de comprendre ce qui a frappé leurs camarades et à leur tour proposeront des conseils à l'usage d'un espagnol qui nourrirait le projet fou de venir en France. Ces textes paraîtront dans le journal.
F.	Les élèves français proposeront un florilège "d'expressions toutes faites" et/ou des proverbes, les Espagnols se les feront expliquer et devront trouver des équivalents. On pourra publier ces travaux dans le journal. Salle K24.
G.	Des élèves espagnols participent aux cours de Stéphanie Collas et Claude Normand avec des élèves du collège dans les salles C du Lycée. On pourra faire des photos pour le journal. De 10H00 à 11H00
H.	Exercices de phonétique au laboratoire multimedia. Des groupes de 8 élèves espagnols pourront s'entraîner à la prononciation du français sur des exercices (répétition de sons, de mots, trabalenguas etc.) préparés par les Français. Salle C04.
I.	Atelier de fabrication de papier recyclé. Exercice de compréhension écrite. Salle K 24
J.	Des élèves espagnols s'entraîneront aux interviews: ils feront des essais au caméscope dans la cour et viendront les visionner en salle K 24 pour être opérationnels les jours suivants.
K.	Des élèves espagnols se rendent avec un budget précis dans une grande surface pour acheter des objets en papier.

<p>MARDI 4 mai 1999 papier à lire, papier à voir, du papier pour tout le monde</p>	<p><i>Objectif: Mesurer le rôle du papier dans la culture populaire, son rapport avec "l'opinion publique", avec l'Histoire collective.</i> <i>Réaliser des images et des sons pour le travail en classe à Valence et à Mirecourt.</i></p> <p>8 H 00: Départ des Espagnols. Un groupe se chargera de fixer à l'aide d'un camescope, d'un appareil photo et d'un magnétophone les moments importants de la journée pour en rendre compte dans le journal.</p> <p>9 H 00: Visite guidée de l'Imagerie d'Epinal qui a imprimé depuis la fin du XVIII^e les estampes que les colporteurs allaient vendre dans la France entière et qui allaient raconter des histoires, illustrer des histoires populaires, des chansons, raconter l'Histoire et illustrer l'Histoire, contribuer à l'élaboration d'une culture nationale au point même de donner une expression courante en français: "c'est une image d'Epinal" qui signifie ??? L'Imagerie d'Epinal a trouvé un nouveau souffle dans les années 80, nous verrons ses nouvelles productions où nous repérerons l'inspiration de son directeur artistique espagnol, Antonio Gacia.</p> <p>10 H 30: Visite guidée en autobus de la ville d'Epinal qui permettra de comprendre le rapport entre l'environnement et l'implantation de la ville (la prise en compte du relief et de la rivière), entre l'environnement et les activités humaines, notamment les papeteries. Avant de les découvrir de l'extérieur, quelques images seront projetées dans l'autobus des "Papeteries de Golbey", l'une des plus grosses usines d'Europe de papier journal. Chaque jour des millions de personnes en Europe lisent des journaux imprimés sur du papier provenant de cette usine.</p> <p>12 H 30: casse-croûte, Place des Vosges s'il pleut, Parc du château si le temps est plus favorable.</p> <p>De 14 H 00 à 16 H 00: Visite par groupes de la rédaction du journal local, <i>La Liberté de l'Est</i>, sur lequel on aura travaillé le lundi. Découverte de la mise en place de la maquette du numéro du lendemain, rencontre avec des journalistes etc. Pendant qu'un groupe visite le journal, l'autre se disperse dans le centre ville avec appareils photo et magnétophone à la recherche</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'images: ils devront rapporter des images des œuvres d'art dispersées dans le centre. Ils les trouveront en interrogeant les gens. Ils devront trouver soit "Liberté" appelé aussi : "les doigts de César", soit "La ligne indéterminée", soit: "Le passant inconnu". - d'information: Ils devront se renseigner auprès des gens pour savoir ce que signifie l'expression: "C'est une image d'Epinal". <p>17 H 00: Retour à Mirecourt. Les articles devront avoir été préparés pendant le retour.</p>
--	--

MERCREDI 5 mai 1999

De la pâte au papier, du papier dont on fait l'Amérique.

Objectif: comprendre comment on fait le papier et relier cette industrie à un environnement et à l'histoire des hommes. Retrouver les correspondants français pour découvrir ensemble Saint Dié.

Réaliser des images et des sons pour le travail en classe à Valence et à Mirecourt.

8 H 00: départ des Espagnols, direction la région de Saint Dié Des Vosges. Après avoir parcouru la zone de la Plaine puis traversé la vallée de la Moselle nous commencerons à grimper pour découvrir les paysages caractéristiques de la montagne vosgienne avec ses sommets arrondis et ses grandes forêts de sapins. C'est là que nous trouverons l'une des papeteries les plus réputées de France, non loin de l'ancien moulin à papier de Pajaille qui date de 1512.

9 H 30: visite de la papeterie d'Etival Clairefontaine. Les écoliers français ont tous eu l'occasion d'écrire sur des cahiers Clairefontaine. Après une projection vidéo, nous verrons les différentes étapes du papier de la pâte au cahier.

12 H 00: repas dans une ferme auberge avec les correspondants français qui nous auront rejoints (Ceux qui auront une autorisation parentale seront partis de Mirecourt à 10 H 00)

14 H 00: nous découvrirons, si les conditions météo sont favorables le camp celtique de la Bure au milieu de la forêt, de là on dominera la vallée de la Meurthe et le bassin de St-Dié, on comprendra alors pourquoi l'occupation humaine est si ancienne (2000 ans avant J.-C.). La ville d'aujourd'hui doit son origine à un monastère bénédictin fondé au 7^e s. et c'est dans cette ville, que l'on appelle les "fonts baptismaux" de l'Amérique que fut imprimé et publié la *Cosmographiae Introductio* en 1507, ouvrage (dont on verra l'un des très rares exemplaires) dans lequel, pour la première fois, le continent découvert par Christophe Colomb, fut dénommé America.

Visite du centre ville: Bibliothèque, cathédrale et cloître (étonnants vitraux qui renvoient à l'Espagne), Tour de la Liberté (créée par des architectes vosgiens, elle a été érigée au jardin des Tuileries à Paris, à l'occasion du bicentenaire de la Révolution en 1989 et elle a été rebâtie à St-Dié l'année suivante.

Enfin St-Dié s'honore d'avoir vu naître Jules Ferry (1832-1893), le fondateur de l'école primaire laïque et obligatoire emblématique de la République Française.

Nous serons guidés dans la ville par Frédéric Glay, professeur d'espagnol et déodatien.

19 H 00: Retour et "livraison" des articles et photos pour le journal.

Objectif: que les correspondants espagnols, encadrés par des Français, rendent compte, pour le journal, par groupes, des réalités socio-économiques de Mirecourt et ses environs, qu'ils s'interrogent sur la nature de la trace que l'on peut laisser sur le papier.

Réaliser des images et des sons pour le travail en classe à Valence et à Mirecourt.

8 H 00: salle **K 24**. Réunion des différents groupes pour préparer avec des élèves pilotes les interviews

des cinq personnalités représentatives du tissu socio-économique de Mirecourt et sa région.

9 H 00: Départ en autobus vers les différents lieux de travail des personnalités avec des magnétophones, des caméscopes et des appareils photos.

13 H 00: Retour au Lycée et repas à la cantine.

14 H 00: Salle **K 24**. Rédaction des articles, choix des illustrations et classements des documents réalisés le matin.

A partir de 15 H 00, avec la collaboration active des élèves d'arts plastiques de M. Bardin:

Travail à la boîte noire, l'ancêtre de photographie. Par groupes, les Espagnols feront des figures en mouvement ou non que les élèves français initiés fixeront sur le papier et révéleront aussitôt.

A partir de 15 H 00: Essais pour rentrer en liaison par Internet avec des élèves restés à Valence en vue d'établir des contacts réguliers entre les deux établissements.

PERSONNALITE n°1: Anne-Sophie ANDREZJAK. SECTEUR LOISIRS. Monitrice d'équitation, elle vient d'ouvrir un centre hippique à 5 km de Mirecourt. Elle recevra un groupe de 8 Espagnols et 2 Français, répondra aux questions et proposera à ceux qui le souhaitent un petit cours d'initiation.

PERSONNALITE n°2: M. CLAUDE. SECTEUR AGROALIMENTAIRE. Patron du Moulin d'Heucheloup et maire d'un village rural, il se prêtera aux questions et montrera le moulin, son fonctionnement, son environnement, pourra évoquer le lien avec la tradition, la place du pain dans l'alimentation, l'agriculture biologique etc.

PERSONNALITE n°3: M. GARNIER ou M. MARA. SECTEUR TRANSPORTS. Technicien de l'aéronautique, il recevra le groupe dans la tour de contrôle de l'aéroport, dans les ateliers, et lui fera voir le cockpit d'un avion.

PERSONNALITE n°4: Ils sont 4 élèves luthiers apprenant l'espagnol. SECTEUR ARTISANAT D'ART. Ils se mettront à la disposition d'un groupe d'Espagnols pour répondre à leurs questions, leur faire découvrir leur atelier et ceux de deux luthiers (Messieurs Pagès et Ternier) installés à Mirecourt.'

PERSONNALITE n°5: M. MARTIN. SECTEUR SANTE. M.Martin est infirmier, responsable de la formation continue des personnels de l'Hôpital psychiatrique de Ravenel, où travaillent des centaines de Mirecourtiens. Les élèves français pilotes font partie d'une classe partenaire de l'hôpital et sauront guider leurs amis espagnols. Cet atelier a été mis en place grâce à Mme. Rouyer, responsable de la classe.

vendre di 07 mai 1999 nonker à lire. nonker à voir. nonker à toucher. nonker à utiliser. nonker liés aux lieux	<p>Objectif : <i>refaire un parcours synthétique de la semaine, clore le journal et mégateuf.</i></p> <p>Découvrir <i>au fil du papier, des sites représentatifs de la Lorraine d'hier et d'aujourd'hui</i></p> <p>Pont à Mousson.</p> <p><i>La butte de Mousson: Paysage emblématique de la Lorraine.</i></p> <p><i>Nancy: métropole régionale d'aujourd'hui organisée autour de l'ensemble architectural du XVIII^e.</i></p> <p>Réaliser des images et des sons <i>pour le travail en classe à Valence et à Mirecourt.</i></p> <p><i>Nous pourrons compter pour la visite de la ville Pont à Mousson sur l'aide et les connaissances de M. Bauer, professeur d'histoire et conseiller scientifique du nouveau musée.</i></p> <p>8 H 00: Départ des Espagnols. Un groupe se chargera de fixer à l'aide d'un camescope, d'un appareil photo et d'un magnétophone les moments importants de la journée pour en rendre compte dans le journal.</p> <p>9 H 45: Arrivée à Pont à Mousson. : <i>avant tout un pont jeté sur la Moselle au XI^e siècle puis une ville fondée en 1250, cité impériale en 1370, tête de pont contre la Réforme, frontière de la catholicité et, à ce titre, haut lieu de l'histoire des idées avec son université et ses imprimeurs.</i></p> <p><i>Pont à Mousson, haut lieu, également, de l'histoire industrielle de la Lorraine: sidérurgie et...papier mâché!!!</i></p> <p>Nous partirons de la Place Duroc. Présentation du centre et visite commentée des principaux lieux. Nous serons accueillis dans ce qui fut la cour d'honneur de la première université de Lorraine par un professeur d'espagnol qui y travaille puisque c'est actuellement le Lycée Marquette. Eglise Saint Martin puis Abbaye des Prémontrés.</p> <p>Si les conditions météo sont favorables, nous montrons à pied, au sommet de la butte de Mousson où se trouvent les ruines du château et d'où l'on peut voir un paysage urbain et rural tout à fait représentatif de la Lorraine: le bassin de la Moselle, le pont, les champs de colza, d'orge, les clochers, les prés et les cheminées des fonderies qui ne savent plus fumer. Nous y "casserons la croûte". Les familles devront fournir les sandwiches.</p> <p>Si la pluie venait à s'inviter, on se réfugierait sous les arcades et dans les bars de la Place Duroc.</p> <p>14 H 00: Musée.</p> <p><i>Pont à Mousson surprend par les liens quelquefois insolites qu'elle a tissés avec le papier: le papier du livre, l'arme par excellence de la Contre-Réforme, le papier mâché domestique (De quoi étaient faits les petits objets de la vie quotidienne avant le plastique?), le papier mâché industriel (De quoi était fait, par exemple, l'habillage intérieur des voitures, avant le plastique?).</i></p> <p>15 H 00: Départ pour Nancy. Après les arcades XVI^e de la place Duroc, les superbes proportions de la Place Stanislas, considérée comme l'un des plus prestigieux ensembles architecturaux du XVIII^e. De là des parcours dans les rues commerçantes seront proposés que les élèves effectueront seuls s'arrêtant où bon leur semblera. Quartier libre jusqu'à 18H.</p> <p>19 H 00: Retour à Mirecourt. Les articles devront avoir été préparés pendant le retour.</p> <p>20 H 00: Début de la FIESTA DE DESPEDIDA</p>
---	---

Annexe XXIII. SEJOUR DES FRANÇAIS EN 2003. (1/2)

Hermanados por el agua

El IES Misericordia 26 y un centro de Francia viven su decimonoveno intercambio

Aufa, Valencia

El pasado mes de diciembre 54 alumnos valencianos del Instituto de Educación Secundaria (IES) Misericordia 26 acogieron a otros tantos escolares procedentes de la Lorena francesa, estudiantes todos ellos del instituto Jean Baptiste Vuillame de Mirecourt.



Diecinueve intercambios, doce de ellos seguidos, entre este Lycée y el instituto del barrio de la Fuensanta de Valencia convierten a esta experiencia educativa en un caso excepcional al facilitar la posibilidad de que los jóvenes españoles y franceses puedan cursar un año escolar un país diferente.

En esta ocasión los temas centrales han sido el agua y los 25 años de la Constitución española. El agua se ha convertido una de las necesidades mayores de la sociedad actual y en esta línea los coordinadores de esta experiencia han creído oportuno reflexionar sobre este tema.

En este sentido, se propusieron una serie de actividades encaminadas a valorar, estimar y preservar este elemento, en especial en un año marcado por la catástrofe del Prestige, el Plan Hidrológico Nacional (PHN), la especulación inmobiliaria y la proliferación de los campos de golf.

Valorar y estimar los recursos

La visita a L'Oceanográfico sirvió para tomar un primer contacto con lo que supone la riqueza de los mares y el proceso de destrucción sistemática de los ecosistemas marinos que muchos países llevan a efecto, entre ellos desgraciadamente el nuestro.

Dentro de este respeto por el agua, los escolares se trasladaron a la Vall de Segó, donde el agricultor local Luis Miguel Beltrán les mostró el sistema de regadío inventado por los árabes para distribuir el agua de La Font de Quart de les Valls. Un sistema que ha creado la riqueza de esta comarca y que hoy se ve amenazada por los deseos de los especuladores de transformar el campo en ladrillos.

Los estudiantes también subieron a la cima del Penyal d'Ifach. La conquista de esta cumbre por más de un centenar de muchachos fue uno de esos grandes momentos que se viven en común y el Mediterráneo ofreció todos sus encantos a la vista.

Como tema transversal, un grupo de alumnos franceses entrevistó al escultor Miguel Navarro, quien mostró en su taller el papel esencial que desempeña el agua en sus fuentes. Los escolares valencianos devolverán la visita a Mirecourt a finales de marzo.

Combatientes por la libertad

El segundo gran tema fue la celebración del 25 aniversario de la Constitución y para ello se contó con la presencia de cuatro personas que lucharon denodadamente por la libertad en España y en Europa, los ex combatientes republicanos Darío Marco, Guillermo Pérez, Juan Mari y Vicente Verdeguer.

Estas cuatro personas, todas ellas mayores de 80 años, impartieron una charla llena de humanidad en un salón de actos del Misericordia 26 lleno hasta la bandera. Los cuatro contaron todas las vicisitudes que tuvieron que pasar en los campos de concentración franquistas, de la Gestapo y en los campos de concentración de Francia y el norte de África. Su presencia de ánimo y los recuerdos de los muchos sufrimientos vividos en nombre de la libertad y la democracia les valió una ovación de gala.

El agregado lingüístico del Instituto Francés de Valencia, Denis Rey, destacó la admiración de los franceses por los españoles en su lucha por la liberación de Francia de la ocupación nazi.

Edition numérique du quotidien Levante du 22 janvier 2004.

<http://www.levante-emv.com/levhoy04122/aula/2aula.html>

Note1. Legendre, J. *Pour que vivent les langues... : l'enseignement des langues étrangères face au défi de la diversification*, p. 34.

Note2. Puren, C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*.

Note3. C.A.O.C.

Note4. C.M.D.D.

Note5. Lenoir, P. *L'approche de la grammaire en enseignement / apprentissage scolaire de l'espagnol. État des lieux et évolutions possibles*.

Note6. C'est nous qui soulignons.

Note7. France, M.E.N. *Espagnol. Classes de seconde, première et terminale*, p. 32.

Note8. Ibid. p. 34.

Note9. Ibid.

Note10. Ibid. p. 35.

Note11. Ibid.

Note12. Ibid.

Note13. Bedel, J.M. & al, *Un regard sur...la pédagogie de l'espagnol*.

Note14. Op. cit. p.17.

Note15. Ibid.

Note16. Ibid. p. 95.

Note17. Ibid. p. 100.

Note18. Prost, A. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*.

Note19. Schweitzer, C. *Enseignement direct de l'allemand, Première année, Livre du maître*. Armand Colin, 1904. Avant propos p.VIII. Cité par C. Puren, op. cit. p. 128.

Note20. Nous tenterons de proposer un autre qualificatif pour le distinguer clairement de la méthode active des Claparède, Dewey, Ferrière, Freinet et Montessori.

Note21. Puren, C. Op. cit. p. 171.

Note22. Ibid. p. 173-175.

Note23. France, M.E.N. *Espagnol, Accompagnement des programmes de 5° et 4°, 1997*, p. 23-25.

Note24. P. Lenoir, dans sa communication aux «*Journées angevines 2000* » précise que ce texte a été considérablement modifié pour être publié dans les deux éditions du manuel *Lengua y vida 1*, ancienne édition, 1973, Paris : Hachette, p. 49, et nouvelle édition, 1979, Paris : Hachette, p. 75. Les documents d'accompagnement reprennent la version remaniée du manuel. Nous y reviendrons.

Note25. France, M.E.N. *Espagnol. Accompagnement des programmes de 5° et 4°, 1997*, p. 24.

Note26. Ibid. p. 19.

Note27. Ibid. p. 24.

Note28. Ibid. p. 23.

Note29. France, M.E.N. Préambule commun aux programmes de langues vivantes des classes de seconde générale et technologique, 2002, p. 5. Notons que la lettre de cadrage que la commission chargée d'élaborer ces programmes avait reçue en 1999 stipulait que « le commentaire intensif d'un texte écrit ne constituera plus l'activité fondamentale de l'apprentissage des langues en lycée, mais l'une des activités langagières possible. » Ce passage est extrait d'un communiqué de presse du ministère, lui-même issu d'un document adressé aux Recteurs concernant « les grandes orientations approuvées par le ministre ». 14 janvier 1999.

Note30. Lenoir, P. Ellipse méthodologique en enseignement de l'espagnol en ce début de XXI^e siècle.

Note31. Martinez, P. *La didactique des langues étrangères*.

Note32. Dabène, L. L'enseignement de l'espagnol aux francophones. Pour une didactique des langues voisines, *Langages* (39), sept., p. 51-65 [une version remaniée a été publiée dans *Les Langues Modernes* (5-6), 1976, p. 481-493]. Précisions bibliographiques de C. Puren, op. cit. p. 403.

Note33. Mogin-Martin R. L'enseignement de la civilisation hispanique face aux nouvelles données politiques et sociales, p. 36-44.

Note34. Op. cit., p. 4.

Note35. Il serait imprudent d'ouvrir ici une réflexion sur la notion de génie et plus encore sur celle de peuple qu'on applique souvent à la légère sur des réalités sociales qui échappent précisément aux critères définis par l'institution d'éducation républicaine française. Si l'on peut discuter la projection sur le peuple espagnol de la notion républicaine, que dire d'une fantasmagorique entité latino-américaine ? L'ethnocentrisme de la démarche est total.

Note36. Puren, C. La tradition didactique en espagnol face aux évolutions actuelles de la didactique des langues, mai 2001.

Note37. Selon le Rapport Legendre (Legendre 2003), dans l'ensemble des établissements scolaires français, 69,1 % des élèves de LV2 étudient l'espagnol.

Note38. Rapport d'inspection n° 1.

Note39. Ce qui d'ailleurs surprend quand on y oppose les résultats des enquêtes publiques où les usagers de l'École plébiscitent massivement un apprentissage pratique des langues.

Note40. Op. cit. p. 17.

Note41. Op. cit. p. 16.

Note42. Op. cit. p. 122.

Note43. Bourdieu, P. *Ce que parler veut dire*.

Note44. France, M.E.N. *Espagnol. Classes de seconde, première et terminale*. p. 31.

Note45. France, M.E.N. *Programmes de langues vivantes des classes de seconde et technologique, 2002*.

Note46. Nulle part il n'est fait mention d'un recours possible à des langues premières d'élèves qui pourraient ne pas être le français ou à des langues secondes, en cours d'acquisition dans le milieu social et / ou par l'enseignement, autres que l'espagnol.

Note47. Nous utilisons indifféremment *langue maternelle* et *première langue* qui désignent celle que tout enfant apprend normalement dans ses premières années. La *langue seconde* est une langue non maternelle qui sert, à côté de la langue maternelle, comme second moyen de communication et qui est acquise dans son environnement social. La *langue étrangère* est la langue apprise en dehors de son environnement d'usage.

Note48. France, M.E.N. *Accompagnement des programmes de 5° et 4°, 1997*, p. 26.

Note49. France, M.E.N. *Espagnol. Classes de seconde, première et terminale*, p. 33.

Note50. Medici, A. *L'éducation nouvelle*.

Note51. Schweitzer, C. « Conférences sur la pédagogie des langues vivantes faites à la Sorbonne par M. Breal » [compte rendu], *Revue Universitaire*, t. 2, 1892, p. 51. Cité par C. Puren.

Note52. Op. cit. p. 132.

Note53. France, M.E.N. *Espagnol. Classes de seconde, première et terminale*, p. 33.

Note54. Op. cit. p. 20.

- Note55. Rapport d'inspection n° 5.
- Note56. Op. cit. p. 35.
- Note57. Op. cit. p. 20.
- Note58. Op. cit. p. 33.
- Note59. Idem.
- Note60. France, M.E.N. *Accompagnement des programmes de 5° et 4°*, p. 20.
- Note61. Ibid.
- Note62. Ibid. p. 24.
- Note63. Laudenbach, H. « Mise au point », *Les Langues Modernes* (5), mai 1907, p.187. Cité par C. PUREN. Op. cit. p. 132.
- Note64. Kraschen S. *Second language acquisition and learning*.
- Note65. Leontiev, A. *Activité, conscience, personnalité*.
- Note66. Charlot, B. *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*, p. 64.
- Note67. France, M.E.N. *Accompagnement des programmes de 5° et 4°*, p. 20.
- Note68. Op. cit. p. 238.
- Note69. Op. cit. p. 38.
- Note70. France, M.E.N. *Programmes de langues vivantes des classes de seconde générale et technologique*, 2002, p. 51.
- Note71. Ibid. p. 50.
- Note72. Op. cit. p.16.
- Note73. Op. cit. p.17
- Note74. Dabène, L. *Cahiers pédagogiques*, n° 284-285, p. 19.
- Note75. Linton, R. *Le fondement culturel de la personnalité*, p. 71
- Note76. Raynal F., Rieunier, A. *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, p. 346.
- Note77. Ibid. p. 326.
- Note78. France, M.E.N. *Langues vivantes, programmes de la classe de 6°*, 1995, p. 57.
- Note79. Si elles apportent des ouvertures, les Instructions Officielles pour la classe de seconde rappellent le caractère essentiel du document texte et dans le classement évoquent par ordre d'importance décroissant les extraits de romans, de pièces de théâtre, les poèmes, les articles, les lettres, les chansons...
- Note80. France, M.E.N. *Espagnol. Classes de seconde, première et terminale*, p. 32.

- Note81. France, M.E.N. Nature et objectifs de l'enseignement de l'espagnol au collège, juillet 1997.
- Note82. Ibid.
- Note83. Duviols, P. & Duviols, J.-P. *Sol y sombra, espagnol, classes terminales*, p. 238.
- Note84. France, M.E.N. *Accompagnement des programmes de 5° et 4°*, p. 23.
- Note85. Ibid. p. 23.
- Note86. Ibid. p. 24.
- Note87. Ibid. p. 26.
- Note88. Op. cit. p. 55.
- Note89. Ibid. p. 33.
- Note90. Bayard, P. *Qui a tué Roger Ackroyd*, p. 127-128.
- Note91. Benaben, M. *Manuel de linguistique espagnole*.
- Note92. Op. cit. p. 26.
- Note93. Ibid. p. 27.
- Note94. Benaben, M. *Manuel de linguistique espagnol*, p. 214.
- Note95. Tauveron, C. *Lire la littérature à l'école*, p. 18-19.
- Note96. Lenoir, P. *Aspects de la didactique scolaire de l'espagnol en France aujourd'hui*. Annexe XVIII.
- Note97. France, M.E.N. *Espagnol. Documents d'accompagnement 6°*, 1996, p. 6.
- Note98. Puren, C. *Cahiers du CRIAR*, 1994, p. 188
- Note99. De Carlo, M. *L'interculturel*, p. 94.
- Note100. Regás, R. *Luna lunera*, 1999.
- Note101. Capdevila & al. *Continents 2°*, p. 75. Question d'expression posée sur un texte extrait du roman *Patagonia Express*, de Luís Sepúlveda, 1995.
- Note102. Knafou & al. *Espagnol Classes de Premières Encuentro*, p. 161. Question d'expression posée à partir d'un texte extrait du roman *Amor América*, de Maruja Torres, El País Aguilar, 1993.
- Note103. Boutboul-Zeitoun & al., *Caminos del idioma, Classe de Terminale*. p. 91. Questionnaire portant sur un extrait du roman *Los santos inocentes*, Miguel Delibes, 1981.
- Note104. Où l'on retrouve **le** sens du texte. [En quoi ces phrases sont révélatrices du sens du texte ?]
- Note105. Boutboul-Zeitoun & al. *Caminos del idioma, Classe de Terminale, livre du professeur*.
- Note106. Riportella, L. *Le texte littéraire dans les nouveaux programmes de français, quelles applications possibles en cours d'espagnol ?*

Note107. Lenoir, P. *Aspects de la didactique scolaire de l'espagnol en France aujourd'hui*.

Note108. Nous respectons ici la terminologie employée par l'auteur.

Note109. Aigoïn, M. & al. *L. Díselo, espagnol deuxième année*, p.105.

Note110. Pour leur grande majorité, ce sont des collections dirigées par des inspecteurs d'espagnol.

Note111. Bedel, J.M. & al. *Un regard sur... la pédagogie de l'espagnol*, p. 56.

Note112. Nous ne traiterons pas ici du document iconique du point de vue de son rôle car on serait amené à répéter souvent ce que nous avons dit du texte dont il est un substitut. C'est-à-dire que le traitement se fait sur le modèle du texte à la seule différence qu'il n'est pas porteur de langue écrite et qu'il reviendra au professeur de compenser. C'est la raison pour laquelle nous le traiterons plus longuement lorsque nous examinerons le rôle du professeur.

Note113. Op. cit. p. 32.

Note114. Op. cit. p. 27.

Note115. Bruner, J. *Culture et mode de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*.

Note116. Tauveron, C. *Lire la littérature à l'école*, p. 21.

Note117. Rouxel, A. *Enseigner la lecture littéraire*.

Note118. Op. cit., 1994, p. 49.

Note119. Op. cit. p. 23.

Note120. Nous respectons la terminologie des auteurs.

Note121. Bedel, J.M. & al. *Un regard sur... la pédagogie de l'espagnol*, p. 35.

Note122. Martinand, J.L. *Connaître et transformer la matière*.

Note123. Develay, M. *De l'apprentissage à l'enseignement*, p. 23.

Note124. Ibid. p. 24.

Note125. France, M.E.N. *Accompagnement des programmes de 5° et 4°*, p. 19.

Note126. Op. cit. p. 36.

Note127. Op. cit. p. 49.

Note128. Benaben, M. *Manuel de linguistique espagnole*, p. 232.

Note129. Les praticiens confirmeront la difficulté de l'apprentissage que les psycholinguistes ont pointée, de ces tournures si voisines entre le français et l'espagnol qu'elles résistent et nous en avons un bon exemple ici dans la phrase : « se inventaba él mismo la respuesta que más le ilusionaba » [Il s'inventait tout seul la réponse qui l'enthousiasmait le plus]

Note130. Klein W. *L'acquisition de langue étrangère*, p. 35.

Note131. Capdevila, L. & al. *Continentes 2°*.

Note132. France, M.E.N. *Espagnol. Classes de seconde, première et terminale*. p. 49-50.

Note133. Ibid. p. 37-38.

Note134. France, M.E.N. *Accompagnement des programmes de 5° et 4°*, p. 25

Note135. Selinker, L. *Interlanguage*, p. 209-231.

Note136. Klein, W. *L'acquisition de langue étrangère*.

Note137. France, M.E.N. *Espagnol. Classes de seconde, première et terminale*, p. 32.

Note138. Alonso, J. & al. *Tengo 1°*, p. 95.

Note139. Rapport d'inspection n° 1.

Note140. Puren, C. *Cahiers du CRIAR*, n°14, p. 189. Cité par P. Lenoir.

Note141. Mogin, R. *Les Langues Modernes* n°1, p. 77-82. Cité par P. Lenoir.

Note142. Op. cit. p. 55.

Note143. Abdallah-Pretceille, M. & Porcher, L. *Education et communication interculturelle*, p. 151.

Note144. L'occurrence, à notre sens la plus frappante, de l'emploi de cette terminologie est offerte par les recommandations du jury de Capes d'espagnol qui invite les candidats à dégager d'un dossier habituellement composé de documents textuels et iconiques « les objectifs linguistiques, culturels, cognitifs (sic.) et civiques ».

Note145. Le manuel de Première de la série «¿ *Qué pasa ?* », sous la direction de C. Puren, Nathan, Paris, 1994, s'organise en quatorze dossiers de civilisation dans lesquels se distinguent clairement ce que les auteurs appellent les « documents-amorces », les « documents-informations », les « documents-témoignages ».

Note146. France, M.E.N. *Accompagnement des programmes de 5° et 4°*, p. 41.

Note147. France, M.E.N., *Espagnol. Classes de seconde, première et terminale*. p. 34.

Note148. Ibid., p. 33.

Note149. Nous reproduisons ici le dessin de Mingote paru dans *Mingote*, colección Lo mejor de ... Madrid : Ed. Temas de Hoy, 1992, 174 p., p. 124. On observe quelques variantes entre cette version et la version proposée par les documents d'accompagnement des programmes, p. 40.

Note150. France, M.E.N. *Accompagnement des programmes de 5° et 4°*, p. 40.

Note151. Ibid.

Note152. Ibid.

Note153. Ibid., p. 41.

Note154. Ibid.

Note155. Ibid.

Note156. Ibid.

Note157. Medioni, M.-A. Les Ménines, Don Quichotte... Pour eux aussi !

Note158. France, M.E.N. *Accompagnement des programmes de 5° et 4°*, p. 33.

Note159. Ibid. p. 34.

Note160. Ibid.

Note161. Ibid.

Note162. Ibid.

Note163. Benaben, M. *Manuel de linguistique espagnole*, p. 150.

Note164. France, M.E.N. *Accompagnement des programmes de 5° et 4°*, p. 42.

Note165. Ibid.

Note166. Ibid. p.43.

Note167. Ibid. p. 42. Ce texte est de 1997 mais on retrouve une formulation très proche dans le projet de programme de l'enseignement d'espagnol, palier 1, mis en consultation en mars 2005 : « Bien conçue, l'exploitation de ces supports favorise la prise de parole personnelle en donnant aux élèves l'occasion de dire ce qu'ils comprennent, pensent et ressentent en situation de communication... ». Nous reviendrons à la fin de cette partie sur les actualisations en cours.

Note168. L'appareil pédagogique les en dissuade qui transforme le document d'abord en outil de systématisation de l'impératif.

Note169. Bourdieu P. *La distinction*.

Note170. L'adjectif « aseptisé » est emprunté à Elisabeth Bautier qui, dans son ouvrage *Pratiques langagières, pratiques sociales*, L'Harmattan, 1995, évoque « l'asepsie sociale du langage » que pratique l'enseignement scolaire.

Note171. Op. cit. p. 120.

Note172. Burgos, E. *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*. Trillas/Mexico : Paperback, 1998.

Note173. Boutboul-Zeitoun & al. *Caminos del idioma Terminal*, p.157.

Note174. Cela, C.-J., *Viaje a la Alcarria*. Madrid: Espasa-calpe, colección austral, duodécima edición, 1979. 160 p.

Note175. Badet, J. & al. *Anda Ire année*, p. 43.

Note176. On trouvera en annexe dix-sept rapports d'inspections rédigés par un inspecteur général, trois inspecteurs pédagogiques régionaux et quatre chargés d'inspection.

Note177. France. M.E.N. « Enseigner l'espagnol en ZEP ».

Note178. Op. cit.

Note179. Bange, P. Á propos de la communication et de l'apprentissage de L2, p. 73.

Note180. Puren C. De l'enseignement par les textes à l'apprentissage par les tâches.

Note181. Rapport d'inspection n° 8.

Note182. Rapport d'inspection n° 1.

Note183. Rapport d'inspection n° 5.

Note184. On notera par exemple que dans le rapport 8, l'inspecteur détaille le « support » choisi mais se contente de dire que le professeur « s'est fixé des objectifs précis », sans préciser lesquels.

Note185. France. M.E.N. *Accompagnement des programmes de 5° et 4°*, p. 23.

Note186. France, M.E.N. *Espagnol. Classes de seconde, première et terminale*, p. 33.

Note187. Corpus, journées ZEP, p. 19-20.

Note188. France, M.E.N. *Accompagnement des programmes de 5° et 4°*, p. 23.

Note189. Rapport d'inspection n° 5.

Note190. Op. cit. p. 24

Note191. Ibid.

Note192. Rapport d'inspection n° 5.

Note193. Corpus, journées ZEP 99, p. 19.

Note194. Rapport d'inspection n° 1.

Note195. Vygotski, L. *Pensée et langage*, p. 270.

Note196. Meirieu, P. *Apprendre...oui, mais comment*, p. 184.

Note197. Ibid. p. 92.

Note198. Raynal, F. & Rieunier, A., *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, p. 33.

Note199. Op. cit. p. 190.

Note200. Ibid.

Note201. Rapport d'inspection n° 5.

Note202. Klein, W. *L'acquisition de langue étrangère*.

Note203. Pendanx, M. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, p. 33-34.

Note204. Rapport d'inspection n° 5.

- Note205. Rapport d'inspection n° 3.
- Note206. Rapport d'inspection n° 1.
- Note207. Op. cit. p. 23.
- Note208. Op. cit. p. 20.
- Note209. Cours Lycée 1, unité 1.
- Note210. Rapport d'inspection n° 1.
- Note211. France, M.E.N. *Accompagnement des programmes de 5° et 4°*, p. 20.
- Note212. Cours Lycée 1. Unités 24, 25, 26.
- Note213. Idem, unité 149.
- Note214. Op. cit. 5° et 4°, p. 20.
- Note215. Porquier, R. Quand apprendre c'est construire du sens, p. 123-136.
- Note216. Puren, C. La tradition didactique en espagnol face aux évolutions..., p. 14.
- Note217. Op. cit. 5° et 4°, p. 23.
- Note218. Ibid. p. 25.
- Note219. France, M.E.N. *Accompagnement des programmes de 5° et 4°*, p. 24.
- Note220. Ibid.
- Note221. Ibid.
- Note222. Ibid, p. 25.
- Note223. Develay, M. & Meirieu P., *Émile, reviens vite..., ils sont devenus fous*, p. 162.
- Note224. Ibid.
- Note225. France, M.E.N. *Préambule, langues vivantes, classe de seconde générale et technologique*.
- Note226. Les documents d'accompagnement des programmes de seconde publiés en décembre 2003 en administrent une démonstration brutale. Ils feront l'objet d'une analyse à la fin de cette partie.
- Note227. France, M.E.N. *Espagnol. Classes de seconde, première et terminale*, p. 37.
- Note228. Op. cit. p. 123-136.
- Note229. Texte est ici utilisé dans son acception la plus large d'objet linguistique.
- Note230. Benaben, M. *Manuel de linguistique espagnole*, p. 165.
- Note231. Nous soulignons les verbes français qui disent les actions qui seront exprimées en espagnol avec le gérondif.

Note232. Gaonac'h, D. Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère, p. 48.

Note233. Ibid.

Note234. Vigner, G. Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive, p. 189.

Note235. France, M.E.N. *Accompagnement des programmes de 5° et 4°*, p. 39.

Note236. Ibid. p. 41.

Note237. Ibid. p. 40.

Note238. Rapport d'inspection n° 6.

Note239. Laparra, M. L'oral en classe.

Note240. Meirieu, P. *Apprendre ... oui, mais comment*, p. 37.

Note241. Corpus, journées ZEP, p. 42.

Note242. Rapport d'inspection n° 2.

Note243. Ibid.

Note244. Ibid.

Note245. Le professeur a exposé ses motifs lors d'un entretien que nous avons eu avec lui.

Note246. Ibid.

Note247. Puren, C. La tradition didactique en espagnol...

Note248. Klein, W. *L'acquisition de langue étrangère*, p. 89.

Note249. France, M.E.N. *Espagnol. Classes de seconde générale et technologique*, p. 53.

Note250. Corpus, journées ZEP, p. 47.

Note251. Ibid. On notera que l'expression « réemploi des acquis » laisse entendre que cette production n'a pas beaucoup d'utilité. Puisqu'il s'agit d'acquis, que gagne-t-on à les produire à nouveau ?

Note252. Ibid.

Note253. Chignac, B. *Mélobac, préparation à l'examen, Espagnol*, p. 40.

Note254. Ibid.

Note255. Nous reviendrons plus bas sur la représentation de la langue à apprendre que suggère l'expression triviale que nous utilisons ici.

Note256. Rapport d'inspection n° 9.

Note257. Rapport d'inspection n° 4.

Note258. Rapport d'inspection n° 5.

- Note259. France, M.E.N. *Accompagnement des programmes de 5° et 4°*, p. 21.
- Note260. Se reporter en 4.1., l'affichette est effectivement presque intégralement noire.
- Note261. Il semble que dans la partie inaudible, il faille entendre « el documento », ce que confirme ce qui suit.
- Note262. Moignet, G. *Grammaire de l'ancien français*, p. 43.
- Note263. Op. cit. p. 49.
- Note264. La prégnance de la combinaison « lo que » explique vraisemblablement la transformation qu'opère l'élève. Ce phénomène renvoie à la question de l'interlangue que nous traiterons plus avant.
- Note265. Nous empruntons l'expression à P. Perrenoud.
- Note266. Bruner, J. *Savoir faire, savoir dire. Le développement de l'enfant*.
- Note267. Op. cit. p. 40.
- Note268. Nous avons vu avec quelle insistance le professeur et les élèves utilisent « ir haciendo » dans les cours Lycée 2 et Lycée 2'.
- Note269. Op. cit.
- Note270. Dabène, L. Pour une contrastivité revisitée, p. 396.
- Note271. Beacco, J.-C. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*.
- Note272. Op. cit. p. 21.
- Note273. Op. cit. p. 24.
- Note274. Op. cit. p. 5.
- Note275. Bannier, F. & al. *Nuevos Rumbos, espagnol seconde, guide pédagogique*.
- Note276. Bannier, F. & al. *Nuevos Rumbos, espagnol seconde*, p. 32.
- Note277. Nous les produisons tels qu'ils sont donnés en espagnol et nous les traduisons.
- Note278. Rapport d'inspection n° 10.
- Note279. Labov, W. *Sociolinguistique*.
- Note280. Calvet, L.-J. *La sociolinguistique*, p. 55.
- Note281. Bourdieu, P. *Ce que parler veut dire*, p. 55.
- Note282. Op. cit. p. 81.
- Note283. Selinker, L. Interlangue, p. 209-231.
- Note284. Py, B. Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction, p. 82.

Note285. Vogel, K. *L'Interlangue*. Cité par V. Castellotti dans *La langue maternelle...*, p. 71.

Note286. Castellotti, V. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, p. 72

Note287. Op. cit. p. 41.

Note288. France, M.E.N. *Espagnol, classe de seconde générale et technologique*, 2002, p. 51.

Note289. Rapport d'inspection n° 8.

Note290. Rapport d'inspection n° 10.

Note291. Ibid.

Note292. Ou plus précisément, il y est ignoré au point que les injonctions institutionnelles sont parfaitement contradictoires parce qu'elles font appel à l'une et l'autre approches qui sont pourtant pour l'essentiel exclusives l'une de l'autre. Nous y reviendrons lorsque nous traiterons de la « stratégie compensatoire » des nouvelles Instructions.

Note293. Nous empruntons notre titre à B. Mallet.

Note294. B. Mallet, *Ela*, n° 131.

Note295. Vygotski, L.S. *Pensée et langage*, p. 292. Cité par B. Mallet.

Note296. Ibid.

Note297. Ibid.

Note298. Schneuwly, B. & Bronckart J-P. *Vygotski aujourd'hui*.

Note299. Py, B. Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction. p. 82.

Note300. Pendanx, M. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, p. 63.

Note301. Corpus, journées ZEP 1999, p. 44.

Note302. L'inspecteur cite ici l'un des participants.

Note303. Ibid.

Note304. Op. cit. p. 63-64.

Note305. Texte est ici utilisé au sens de production linguistique.

Note306. France, M.E.N., B. O. n° 7, oct. 2002, p. 6.

Note307. Rapport d'inspection n° 2.

Note308. Ibid.

Note309. Corpus, journées ZEP 99, p. 34.

Note310. Bannier, F. & al. *Nuevos Rumbos, espagnol, seconde*.

Note311. Bautier, E. *Pratiques langagières, pratiques sociales*, p. 137.

Note312. Corpus, journées ZEP, p. 42.

Note313. Bange, P. Á propos de la communication et de l'apprentissage de L 2, p. 73.

Note314. France, M.E.N., B.O. n° 7, oct. 2002. p. 51

Note315. Ibid. p. 5.

Note316. Op. cit.

Note317. Op. cit. p. 51.

Note318. Op. cit. p. 21.

Note319. Op. cit. p. 39.

Note320. Op. cit p. 4.

Note321. L'enquête Eurydice sur « l'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe », réalisée en 2001, révèle que dans la majorité des pays, l'éventail des langues proposées en LV1 ou LV2 se limite à six en général. En France 44 langues peuvent être présentées au baccalauréat.

Note322. Communiqué de presse du Ministère de l'Education Nationale, janvier 1999.

Note323. Op. cit. p. 5.

Note324. Op. cit. p. 48.

Note325. Ibid. p. 49.

Note326. Ibid. p. 26.

Note327. Ibid. p. 25.

Note328. Op. cit. p. 51.

Note329. Op. cit. p. 48.

Note330. Op. cit. p. 6.

Note331. Op. cit. p. 25, 27, 30.

Note332. Il s'agit ici du document dont l'étude est prévue avant, dans la séquence.

Note333. Op. cit. p. 51.

Note334. Op. cit. p. 48.

Note335. Op. cit. p. 50.

Note336. L'auteur évoquait précédemment la durée très faible de prise de parole des élèves et les facteurs d'ordre psychologique qui pouvaient « agir comme des freins ».

- Note337. Op. cit. p. 40.
- Note338. Ibid.
- Note339. Op. cit. p. 53.
- Note340. Skinner, B. *Pour une science du comportement : le béhaviorisme*.
- Note341. Op. cit. p. 53.
- Note342. Ibid. p. 54.
- Note343. Ibid. p. 54
- Note344. Ibid. p. 53.
- Note345. Op. cit. p. 109.
- Note346. De Landsheere V. *L'éducation et la formation*, p. 12.
- Note347. France, M.E.N. Programmes de première, 2003, p. 4.
- Note348. Op. cit. 2002, p. 4.
- Note349. Meirieu P. *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*, p. 144.
- Note350. Bautier E. & Rochex J.Y. *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens, démocratisation ou massification?* p. 145.
- Note351. Porcher L. *Les chemins de la liberté*, p. 133.
- Note352. Op. cit. p. 39.
- Note353. Ibid. p. 43.
- Note354. Op. cit. p. 42.
- Note355. Op. cit. Meirieu, P. *Le choix d'éduquer*, p. 11-12.
- Note356. Le Grand, J.-L. *Etique, étiquettes et réciprocité dans les histoires de vie*, p. 243.
- Note357. Boutinet, J.-P. *Psychologie de la vie d'adulte*, p. 26-27.
- Note358. Bedel, J.-M. & al. *Un regard sur ... la pédagogie de l'espagnol*, p. 16.
- Note359. Develay, M. *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*.
- Note360. Lenoir, P. *L'approche de la grammaire en enseignement/apprentissage scolaire de l'espagnol*, p. 220.
- Note361. Op. cit. p. 19.
- Note362. Op. cit.
- Note363. Op. cit. p. 222

- Note364. Puren, C. Domaines de la didactique des langues-cultures. Entrées libres.
- Note365. Porcher, L. *L'enseignement des langues étrangères*, p. 23.
- Note366. Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. *La Reproduction*.
- Note367. Gumperz, J. *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*.
- Note368. Op. cit. p. 116.
- Note369. Trévisse, A. Réflexion, réflexivité et acquisition des langues, *AILE*, n° 8, 1996, p. 5-39. Cité par V. Castellotti, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*.
- Note370. Bautier, E. *Pratiques langagières, pratiques sociales*.
- Note371. Ibid. p. 202.
- Note372. Ibid.
- Note373. Ibid.
- Note374. Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, *Cadre européen commun...*, p.15.
- Note375. Op. cit. p. 205.
- Note376. Bautier, E. Usages identitaires du langage et apprentissage.
- Note377. Ibid.
- Note378. Op. cit.
- Note379. Bautier, E. Je ou Moi : apprentissage ou expression ?
- Note380. Meirieu, P. *Faire l'École, faire la classe*, p. 62.
- Note381. Cité par Kail, M. & Fayol, M. (dir), *Les sciences cognitives et l'école*, p. 270.
- Note382. Bautier, E. & Rochex, J.-Y. *La scolarisation de la France*, p. 115.
- Note383. Op. cit.
- Note384. Corder, S.P. 1978. « Language-learner language », dans Richards, J.-C., *Understanding Second and Foreign Language Learning, Issues and Approaches*, Rowley Mass, p. 71-93. Cité par V. Castellotti, *La langue maternelle...*
- Note385. Vygotski, L.S. *Pensée et langage*, p. 292.
- Note386. Puren, C. & al. *¿Qué pasa? Español Premières*.
- Note387. Op. cit. p. 199.
- Note388. Op. cit.
- Note389. Op. cit.p. 78

- Note390. Beacco, J.C. & Byram, M. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* [en ligne].
- Note391. Candelier, M. *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne.*
- Note392. Hawkins, E. *Awareness of language : An introduction.*
- Note393. Dabène, L. Le développement de la conscience métalinguistique. *Repères*, p. 13-22
- Note394. Bautier, E. Exposé dans le cadre du séminaire de l'École Doctorale de Mme Clerc F., Université de Lyon 2, le 18 mai 2004. Pas de trace écrite.
- Note395. Bautier, E. Usages identitaires du langage.
- Note396. Gumperz, J.-J. *Engager la conversation.*
- Note397. Moignet, G., Sur le système de la personne en français, *Etudes de psychosystématique française.*
- Note398. Bénaben, M. *Manuel de linguistique espagnole*, p. 103.
- Note399. Bautier, E. Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ? p. 49.
- Note400. Bautier, E. & Rochex J.-Y. *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, p. 144.
- Note401. Porcher, L. *L'enseignement des langues étrangères*, p. 52.
- Note402. Bouzet, J. *Grammaire espagnole*, p. 31.
- Note403. Beacco, J.C. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, p. 65.
- Note404. Ladmiral, J.-R. & Lipiansky, E.-M. *La communication interculturelle.*
- Note405. Pugibet, V. Enseignement universitaire de la civilisation hispanique et didactique de la culture en classe d'espagnol.
- Note406. Galisson, R. Didactologie : de l'éducation *aux* langues – cultures à l'éducation *par* les langues – cultures.
- Note407. Ibid. p. 504.
- Note408. Op. cit. p. 123.
- Note409. Abdallah-Pretceille, M. & Porcher, L. *Education et communication interculturelle*, p. 5.
- Note410. Op. cit. p. 103.
- Note411. Habermas, J. *Théorie de l'agir communicationnel.*
- Note412. Op. cit. p. 120.
- Note413. Bourdieu, P. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques.*
- Note414. Bourdieu, P. *Réponses*, p. 118.
- Note415. Op. cit. p. 131.

Note416. Bayard, J.-F., *L'illusion identitaire*. Paris : Fayard, coll. Espace du politique, 1996. Cité par J.-M. Zakhartchoukdans *L'enseignant, un passeur culturel*.

Note417. Ce qui apparente fort l'écriture de thèse au cours de langue vivante entendu non comme le lieu d'une interaction sociale en langue étrangère mais comme l'espace d'entraînement pour cette interaction.

Note418. Corpus. Journées ZEP, 1999.

Note419. France. Ministère de l'Education Nationale. B.O. n°7, oct. 2002, p. 5.

Note420. L'auteur se réfère au chapitre 5 de la première partie.

Note421. Rochex, J.Y., *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*.

Note422. Partie 2, chapitre 3.

Note423. Conseil de l'Europe, *Portfolio européen des langues, pour jeunes et adultes*, p. 10.

Note424. Op. cit. p. 138.

Note425. Kail, M. & Fayol, M. L'acquisition du langage : le langage en émergence, de la naissance à trois ans.

Note426. Carton, F. Enseignement et apprentissage des langues vivantes. *Innovation, on sait faire*.

Note427. Op. cit. p. 147.

Note428. Lindo, E. *Manolito Gafotas – Yo y el Imbécil*.

Note429. Op. cit. p. 40.

Note430. Op. cit. p. 6.

Note431. Tiberghien, G. *La mémoire oubliée*, p. 13.

Note432. Delannoy, C. *Une mémoire pour apprendre*, p. 54.

Note433. 3 ; 3.1 ; 3.4 ; 3.5.

Note434. Op. cit. p. 5.

Note435. Capdevila, L. & al. *Continents, espagnol, première*.

Note436. Esperet, E., Apprendre à produire du langage : construction des représentations et processus cognitifs.

Note437. Anderson, J.R. *The architecture of cognition*.

Note438. Carton, F. L'apprentissage différencié des quatre aptitudes, p. 64.

Note439. Ibid.

Note440. Foulin J.N. & al. Approche en temps réel de la production des connecteurs et de la ponctuation : vers un modèle procédural de la production écrite.

Note441. Fayol, M. & Schneuwly, B. Les problèmes de la mise en texte.

Note442. Op. cit.

Note443. Cf. 8.2.4., partie 1.

Note444. Gremmo, M.-J. & Holec, H. La compréhension orale, un processus et un comportement.

Note445. Ibid.

Note446. C'est nous qui élargissons le propos au lecteur, ce que les recherches postérieures du C.R.A.P.E.L. autorisent à faire comme le montre l'article de F. Carton cité plus haut.

Note447. Op. cit. p. 32-33.

Note448. Pollack I. & Picket J.-M. Intelligibility of excerpts from fluent speech : auditory vs structural context.

Note449. Op. cit. p. 32.

Note450. Op. cit. p. 67.

Note451. Janitza, J. L'enseignement des langues vivantes étrangères : Une proposition d'utopie réaliste, p. 64.

Note452. Op. cit. p. 30.

Note453. L'expression est empruntée à De Pietro, J.-F., Et si, à l'école, on apprenait aussi ? Considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés, p. 49.

Note454. Meirieu, P. *Faire l'École, faire la classe*, p. 22.

Note455. La nouvelle organisation de l'enseignement des langues qui se profile dans le secondaire ne s'inscrit pas dans la cadre de la classe. Cf. France, B.O. n°18 du 5 mai 2005, p. 5 : « De nouveaux modes d'organisation des classes de langue doivent être progressivement développés. (...) Ces dispositifs consistent à regrouper les élèves non plus en fonction du moment du début d'apprentissage de la langue, mais par groupes de niveau constitués en fonction des compétences d'expression et de compréhension orales et écrites ».

Note456. Eurydice, *L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europ*, 2001.

Note457. Pallotti, G. La classe dans une perspective écologique de l'acquisition, p. 170.

Note458. Bronfenbrenner, U. *The Ecology of Human Development*, p. 22.

Note459. Cuq, J.-P. Langue maternelle, langue seconde, langue étrangère et didactique des langues.

Note460. Lycée Jean-Baptiste Vuillaume, Mirecourt. *Livret d'accueil*, sept. 2004.

Note461. Dutronc, J. *Les cactus*.

Note462. On trouvera dans les annexes XXII et XXIII des exemples d'activités organisées dans le cadre des séjours.

Note463. Op. cit. p. 67.

Note464. Ibid. p. 60.

Note465. Cf. annexe XXI.

Note466. Op.cit. p. 184.

Note467. Adam, J.-M. *Les TextesTypes et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue.*

Note468. Lenoir, P. *L'approche de la grammaire en enseignement / apprentissage scolaire de l'espagnol*, p. 69.

Note469. Narcy-Combes, M.-F. *Précis de didactique. Devenir professeur de langue*, p. 33.

Note470. Op. cit.

Note471. Il s'agit d'une académie différente de celle que nous venons d'évoquer.

Note472. Le document de l'inspection et le programme de formation ne proviennent pas de la même académie mais concernent tous les deux l'année scolaire 2004 – 2005.

Note473. France. M.E.N. *Vers le nouveau collège.*

Note474. Erard, S. & Schneuwly, B. *La didactique de l'oral : savoirs ou compétences*, p. 71.

Note475. Ou peut-être est-ce même l'inverse.

Note476. Crahay, M. *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation.* Liège, 2003. Manuscrit non publié.

Note477. Op. cit. p. 93.

Note478. Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, p. 15.

Note479. Le Boterf, G. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, p. 16.

Note480. Meirieu, P. *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, p. 103.

Note481. L'un des critères émis par l'inspection pour la certification des professeurs stagiaires que nous avons reproduits, stipulait : « que le professeur stagiaire ne confonde pas activité et apprentissage ». Dès lors que l'on ne veut considérer l'apprentissage que sous l'angle du produit, toutes les activités qui y mènent paraissent, aux yeux de celui qui sait mais qui n'a pas la mémoire de la genèse de son savoir, superfétatoires.

Note482. Op. cit.

Note483. Gaonac'h, D. *Psychologie cognitive et approche communicative en didactique des langues étrangères*, p. 161.

Note484. Pendanx, M. *Les activités d'apprentissage en classe de langue.* Paris : Hachette, p. 61.

Note485. Ibid.

Note486. Ibid.

Note487. Ibid.

Note488. Ibid.

Note489. Porquier, R. *Quand apprendre c'est construire du sens*, p. 123-136.

Note490. Ibid.

Note491. Les rapports des jury du CAPES externe d'espagnol parlent systématiquement de quatre objectifs assignés au cours : objectif linguistique, objectif culturel, objectif civique et objectif cognitif. La formulation énigmatique du dernier ne doit pas faire illusion. Il ne s'agit jamais de définir les processus mentaux que le cours devra déclencher. Tout au plus s'agit-il quelquefois d'objectifs méthodologiques pour améliorer la réalisation de tel ou tel exercice scolaire.

Note492. Bonnet, C., Hoc, J.-M., Tiberghien, G. *Psychologie, intelligence artificielle et automatique*.

Note493. Develay, M. & Meirieu, P. *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, p. 164.

Note494. Lahire, B. *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*.

Note495. Narcy-Combes, J.-P. *Didactique des langues et tic : vers une recherche-action responsable*, p. 31.

Note496. Op. cit.

Note497. Il y a nativisation quand l'apprenant analyse la langue cible ou la culture cible selon les critères de sa langue et de sa culture d'origine.

Note498. Castellotti, V. & Moore, D. Représentations sociales des langues et enseignements, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, p. 22.

Note499. Carton, F. & Riley, P. Le "linguisme" –multi – poly – pluri ? p. 8.

Note500. Beacco, J.-C. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, p. 123.

Note501. Bautier, E. & Rochex, J.-Y. *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens ; démocratisation ou massification ?*

Note502. Perrenoud, P. *Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude*.

Note503. Ibid. p. 11.

Note504. Morin, E. *La méthode. Tome I La nature de la nature*. Paris : Le Seuil. 1977. p. 377-378. Cité par P. Perrenoud, p. 24.

Note505. Compte rendu de la réunion des conseillers pédagogiques, 12 mars 2004, Lycée Victor Louis à Talence. Consultable sur : <http://espagnol.ac-bordeaux.fr>.

Note506. Ibid. p. 2.

Note507. Op. cit. p. 152.

Note508. Cf. 1.2.

Note509. Op. cit. p. 133-134.