

Pour une approche objet-sujet-projet en enseignement scolaire de l'espagnol en France

Pascal Lenoir
IUFM des Pays de la Loire,
CELEC-CEDICLEC, Université Jean Monnet de Saint-Étienne



Synergies Pays Riverains de la Baltique
n°6 - 2009 pp. 113-123

Résumé : *Depuis quelques années, l'enseignement scolaire de l'espagnol, à l'instar de celui des autres langues vivantes enseignées en France, connaît d'importants changements, liés à l'intégration des préconisations du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, et, s'agissant notamment du lycée, à l'introduction de nouveaux programmes culturels qui invitent désormais à une approche plus centrée sur les valeurs sous-jacentes aux contenus culturels. La tradition didactique de l'espagnol aborde ces nouveautés depuis une position singulière : n'ayant quasiment jamais pratiqué les Méthodes Audio-Visuelles, ni vraiment intégré les principes de l'Approche Communicative, elle doit passer brutalement d'une « approche objet » des contenus culturels et d'un schéma de classe très « magistro-centré » à une conception beaucoup plus résolument « orientée sujet » de l'ensemble du processus d'enseignement-apprentissage. Il s'agit là d'une mutation tout à fait originale dans le paysage didactique français.*

Mots-clés : *didactique des langues-cultures, méthodologies, espagnol scolaire, objet-sujet, projet, perspectives culturelles, CECRL*

Abstract : *For a few years, the teaching of Spanish in secondary schools, like the teaching of other foreign languages in France, has witnessed important changes in relation to the integration of the recommendations of the Common European Framework of Reference concerning foreign languages. Besides, as far as secondary schools are concerned, these changes also depended on the introduction of new cultural programmes that recommend an approach based on values, in keeping with cultural contents. The didactic tradition of the Spanish language tackles these new ideas with a very specific approach: as the teaching of the audio-visual methods in Spanish has never been used nor the principles of a Communicative Approach, it is necessary to move abruptly from an "object-centered approach" of the cultural elements and of a very "teacher-centered" pattern to a scheme which is resolutely "subject oriented" in the whole process of teaching/learning. This transformation is quite original in the French didactic landscape.*

Keywords: *Applied Linguistics, methodologies, Spanish*

I. La culture patrimoniale, caractéristique de la didactique de l'espagnol en France

I.1. Le tournant des années 1960

L'image de l'espagnol « langue de culture », aux côtés de l'anglais « langue de communication » est implantée d'assez longue date dans le paysage scolaire français. L'anglais est choisi environ par 90% de collégiens en LV1. Les enseignants d'espagnol, solidement positionnés depuis d'assez nombreuses années à hauteur d'environ 70% sur l'autre « créneau », celui de la LV2, revendiquent volontiers, comme une « marque de fabrique », l'importance accordée à la dimension culturelle de leur enseignement. Maria-Alice Médioni peut ainsi écrire sans grand risque d'être contredite que « *notre culture de professeurs d'espagnol nous porte à travailler sur les œuvres d'art* » (Médioni, 2005 : 9). Alors qu'à la fin des années 1960, l'anglais s'oriente assez résolument - s'agissant notamment des niveaux de débutants - vers la Méthodologie Audio visuelle (MAV), l'espagnol ne va quasiment pas emprunter cette voie, préférant prolonger la Méthodologie Active (MA)¹, et continuer d'utiliser massivement les extraits littéraires, puis par la suite une large typologie de documents authentiques à « forte valeur ajoutée culturelle », destinés tout à la fois à étendre la connaissance de la culture hispanique, développer la sensibilité esthétique de l'élève et travailler la langue.

Jolie gageure, que la didactique de l'espagnol n'hésite pas à relever, pour plusieurs raisons, didactiques et idéologiques. Tout d'abord, l'anglais s'étant si l'on peut dire adjudgé la quasi exclusivité du « créneau langue de communication », il restait un territoire à occuper, celui de la langue de culture. D'autre part, l'Espagne franquiste et les dictatures latino-américaines de l'époque n'incitaient guère à publier des méthodes permettant des échanges, encore relativement limités, avec les natifs du monde hispanique. Prendre appui sur le patrimoine hispanique et ses richesses littéraires, picturales, architecturales, pouvait alors constituer un excellent choix didactique. Durant plusieurs décennies, totalement à l'écart des autres méthodologies disponibles, comme la Méthodologie Audio visuelle et l'Approche communicative (AC), la didactique de l'espagnol a pu ainsi développer une méthodologie qui lui était propre, invitant le public scolaire à travailler la culture hispanique en privilégiant une approche centrée sur les « universaux culturels » (dans une perspective transculturelle, donc), ainsi que sur l'acquisition de connaissances (dans une perspective métaculturelle).

I.2. Une approche « sociologique » de la culture en second cycle

Alors qu'au cours des années 1970 les didacticiens débattaient du dépassement des méthodes audio-visuelles, et se préparaient à adopter les inventaires liés aux besoins langagiers en situation d'échanges réels, la méthode éclectique d'espagnol, héritière de la MA poursuivait sa route en dehors des grands événements de l'histoire de la DLE. « *L'histoire de la MA, qui s'étire sur plus d'un demi-siècle, ne fait pas partie de l' « histoire événementielle », celle des grands événements, des dates marquantes et des grands personnages* » (Puren, 1984 : 273).

Dans sa thèse sur l'histoire de l'enseignement de l'espagnol, réalisée à travers l'étude des manuels publiés en France entre 1949 et 1985, Denis Rodrigues montre qu'à partir de 1969, « ... *la pédagogie de la civilisation hispanique est devenue une pédagogie du problème social en s'appuyant sur une description sociologique de l'Espagne et de l'Amérique Latine* ». Motivés par « *la nécessité de déterminer chez l'élève une aptitude à la prise de parole, [les concepteurs de manuels] ont alors jugé que seule une description sociologique de la civilisation, riche en situations dialoguées, pouvait y conduire* » (Rodrigues, 1989 : 149). Pour autant, cette pédagogie du problème social se fera sans recours particulier à la sociologie, car c'est la littérature, et plus particulièrement le roman et ses situations dialoguées, qui seront surtout sollicités. Rodrigues note que dans les manuels publiés à partir de 1969, plus de la moitié des supports didactiques des manuels sont des extraits de romans. Il s'agit notamment d'extraits de romans de l'après Guerre Civile pour l'Espagne (vainqueurs et vaincus, émigrations,...), et du XX^e siècle pour l'Amérique Latine (la question indienne, les dictatures,...).

II. Approches trans et métaculturelle au service d'une pédagogie centrée objet

II.1. « Entrée par le support » et intégration didactique maximale

En matière de sélection des supports didactiques, les options prises au cours des années 1970 par les concepteurs de manuels d'espagnol ne prêtent guère le flanc à la critique ; ce sont toujours d'excellents auteurs qui sont mis à contribution, et les pages présentées sont d'une remarquable qualité esthétique. Lorsque par la suite, les progrès techniques de l'édition aidant, on aura pu introduire des reproductions de tableaux de maîtres, ou les dessins d'auteurs de BD parmi les plus réputés, à chaque fois le choix s'est porté sur les œuvres les plus remarquables. Plus récemment, les cassettes vidéo ou les DVD vendus avec les manuels contiennent des extraits de films particulièrement représentatifs d'un genre en plein essor, autant en Espagne qu'en Amérique Latine.

Dans tous les cas, à partir de 1970 et jusqu'à des dates très récentes, l'« entrée par le support »² se justifie dans la tradition didactique hispanique parce qu'on attend tout de lui : il est d'abord mobilisé comme déclencheur de la parole de l'élève, notamment grâce à sa qualité esthétique ; il est également utilisé comme modèle de langue : durant des décennies, le modèle linguistique de l'enseignant d'espagnol est la langue écrite des meilleurs écrivains, y compris pour les apprenants débutants. Par ailleurs, l'enseignant cherche à tirer le meilleur parti des implicites et connotations culturelles du passage, de sorte que l'extrait littéraire puisse être utilisé également pour sa valeur documentaire. Cette pédagogie du « tout-en-un » donne alors lieu à une intégration didactique maximale³ ; elle le restera quels que soient les supports qui au fil du temps viendront en renfort, car on leur appliquera le même traitement. Les préconisations de l'instruction de 1988 pour la deuxième année d'études en lycée sont très illustratives du schéma de travail dans la didactique scolaire de l'espagnol en France :

Faire commenter des documents authentiques et de qualité, parmi lesquels les textes conservent une place privilégiée, c'est améliorer les compétences linguistiques, diversifier les connaissances culturelles, développer la sensibilité, les aptitudes à l'analyse, à la synthèse et à l'expression d'un jugement personnel, c'est communiquer le goût de l'effort et de la rigueur, le sens des responsabilités grâce à une autonomie plus grande, l'esprit de tolérance par l'ouverture à d'autres mondes.⁴

Dans ce schéma de classe, toutes les activités partent du support et reviennent à lui. À travers le commentaire dialogué, toutes les compétences, linguistiques et culturelles, sont donc travaillées simultanément. La préface de la méthode *Sol y Sombra* (1983) est très explicite quant à la pluralité des critères qui ont été retenus pour sélectionner les documents (principalement des textes), dans une double perspective trans et métaculturelle :

Les textes ont été choisis pour leur contenu culturel ou documentaire, pour leur valeur représentative. [...] On a retenu [les textes] qui semblaient les plus riches d'implications diverses et d'interrogations latentes, ceux qui ont paru les plus propres à éveiller la curiosité et à susciter le commentaire dialogué.⁵

Le commentaire dialogué est donc l'activité phare. C'est à travers cette macro-tâche que l'élève manifeste tout à la fois sa compréhension littérale, sa capacité à réutiliser en situation d'explication orale de document les formes linguistiques du passage, tout en faisant preuve de ses aptitudes à repérer et à mettre en perspective les spécificités culturelles présentées dans le support. La perspective transculturelle, toujours présente à travers la référence à des valeurs universelles, répond par ailleurs à l'objectif éducatif de l'Institution scolaire et inspire le choix de supports en relation avec ces valeurs.

II.2. L'expression orale « spontanée » en MA d'espagnol

L'activité orale de commentaire doit être la plus spontanée possible. Dès les années 1960, l'inspecteur général d'espagnol Jean Villégier désigne cette activité sous la dénomination d' « expression orale libre ». Après qu'on lui a apporté des supports de qualité qui posent un problème social, culturel, humain, l'élève est invité, dans un climat de confiance non évaluatif créé par l'enseignant, à exprimer librement son ressenti. Il recevra pour cela toute l'aide lexicale nécessaire en temps réel. Le professeur évitera autant que possible, pendant cette prise de parole, de trop questionner et corriger l'expression des élèves⁶. En 1972, Jean Villégier co-publie une « méthode structurale d'entraînement intensif à l'expression spontanée », qui en dépit de son titre peut être considérée comme une alternative aux MAV ; la préface de l'ouvrage préconise cette même méthode spontanéiste :

Il ne s'agit pas d'apprendre des mots, ou des règles, mais de s'exercer, avec le secours du maître, à exprimer librement son opinion devant telle ou telle situation. (...) L'essentiel est que tout le monde puisse intervenir à partir de la même suggestion, mais que chacun reste libre de réagir de façon personnelle. (...) C'est ce qui fournit la clé de l'entraînement efficace à la parole spontanée et authentique.⁷

Une trentaine d'années plus tard, la prise de parole spontanée est à nouveau mentionnée, pour les mêmes raisons, dans les toutes dernières instructions parues en 2005 pour le collège :

*On exploite des documents authentiques [...]. On n'en limitera pas le choix aux documents strictement informatifs ou utilitaires : on privilégie les documents de toute nature [...] qui permettent de mobiliser la sensibilité et l'imaginaire. [...] 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. Le professeur veille à dépasser le stade de la répétition mécanique de faits de langue sortis de leur contexte en faisant du document le point d'appui d'une réflexion propice aux échanges et à la prise de parole spontanée.*⁸

Il s'agit très clairement d'échapper à la logique « comportementaliste » des méthodes de type MAV : l'allusion à l'apprentissage de règles en 1972, le passage concernant la répétition mécanique en 2005 sont à relier à la préconisation de l'expression orale spontanée : mis en présence de documents motivants, l'élève aura à cœur d'exprimer à l'attention de ses camarades ce que ces supports lui suggèrent, avec l'aide ponctuelle de son professeur. La « situation de communication » est ici limitée au cadre strictement scolaire. Cette pédagogie du ressenti en présence de beaux documents, qui privilégie l'oral improvisé, aura longtemps constitué une caractéristique forte de la méthodologie officielle d'espagnol en France.

En réalité, ce schéma n'est viable que si l'élève lui-même a parfaitement intégré la méthodologie, au point de devancer le questionnement du professeur. Les rubriques d' « aide méthodologique », qui apparaissent dans de nombreux manuels, sont à cet égard caractéristiques. Dans le manuel *Tengo, classe de première* (2002)⁹, la fiche d'aide réalisée à propos du commentaire de texte littéraire comporte une première rubrique intitulée « *présentation* », où l'on peut lire la question n°1 « *¿Qué tipo de texto es?* » et ses possibles réponses « *Creo que se trata de un relato, de un diálogo, de un monólogo...* », puis la question n° 2 « *¿Dónde? ¿Cuándo?* » et les occurrences suivantes « *Creí entender que la escena se verifica en... Creo que la acción sucede en...* ». Il est même envisageable de qualifier la tonalité du passage après une première lecture : « *El texto tiene un tono general grave* »¹⁰. Ce dispositif didactique peut donner l'impression d'être orienté sujet, en laissant une large place à l'expression des réactions personnelles : mais en réalité, le schéma de classe d'espagnol, fondé sur des documents dont l'incontestable qualité est certes propre à émouvoir, représente pour l'élève un dispositif didactique beaucoup plus contraignant qu'il n'y paraît. Si l'on peut reconnaître dans les textes et documents apportés par le professeur des valeurs et des contenus tout à fait illustratifs des perspectives trans- et méta culturelle, et par ailleurs parfaitement compatibles avec l'idéal républicain français, le schéma de classe reste presque entièrement à la charge du professeur, et de ce fait la marge de manœuvre de l'élève n'en est que plus réduite. Cette pédagogie, en apparence orientée sujet, est en réalité construite autour des objets de travail, des contenus civilisationnels et de la méthodologie de l'enseignant. Dans la Méthodologie active d'espagnol, le sujet élève est confronté à l'objet support d'apprentissage de la langue-culture qui dans la plupart des cas

a été choisi par le professeur. S'il est fait appel à la subjectivité de l'élève dans le travail sur un document authentique artistique, dans la configuration didactique de la Méthodologie active il n'y a pas véritablement de projet, ni individuel ni collectif des élèves, ce travail sur le document se réalisant en fonction d'une procédure prédéterminée par l'enseignant et la méthodologie de référence.

III. Scénario de sortie d'une longue « ellipse méthodologique » en espagnol

III.1. Les nouveaux programmes culturels pour le collège et le lycée

L'adoption à partir de 2002 de programmes culturels dont les intitulés sont désormais communs à toutes les langues n'a guère causé d'émoi du côté des enseignants d'espagnol, le document culturel étant pour eux le support naturel de la classe. Elle a été davantage commentée par les anglicistes, qui y ont vu avec satisfaction une évolution de nature à corriger l'image de langue internationale trop souvent accolée à l'anglais. Pour la MA d'espagnol, qui s'est construite en référence aux valeurs des Humanités, et qui promeut un enseignement qui sensibilise les élèves aux vertus du Beau, du Vrai et du Bien, les nouveaux programmes culturels publiés pour toutes les langues ne constituent pas une rupture par rapport à la tradition hispanique dans la mesure où ils invitent à un travail sur les universaux culturels, comme on peut en juger en examinant ce tableau récapitulatif des intitulés des programmes culturels pour le collège et le lycée :

Tableau 1 : programmes culturels actuellement en vigueur pour toutes les langues en France

NIVEAUX	NOTIONS
Palier 1 (collège)	Modernité et tradition
Palier 2 (collège)	L'ici et l'ailleurs
Seconde (lycée)	Vivre ensemble en société Mémoire, échanges, lien social, création
Première (lycée)	Les relations de pouvoir Domination, influence, révolte, opposition
Terminale (lycée)	Le rapport au monde Identités, interdépendances, conflits, contacts des cultures

De ce point de vue, nous aurions affaire à une des manifestations du phénomène de « bouclage historique » autour de la compétence transculturelle, abondamment commenté lors du colloque de Tallinn, puisque les contenus de civilisation sont désormais interrogés à l'aune de valeurs universelles. Cette évolution peut être constatée dans l'édition scolaire. À titre d'exemple, en illustration à la rubrique « Influences », le manuel *Juntos* (« Ensemble », Nathan 2007) propose en classe de première une unité intitulée *La fuerza de los medios de comunicación* (la puissance des mass-media), et dans le manuel pour la Terminale de la collection *Enlaces* (« Liens », Bordas, 2006), en référence à la notion d'« Interdépendances », on trouve une unité intitulée *Mondialisation et inégalités* (*Globalización y desigualdades*). Dans les manuels actuels pour le collège, on peut trouver des unités consacrées à une alimentation équilibrée, ou des groupements de documents qui promeuvent des conduites respectueuses de l'environnement.

Mais paradoxalement, alors que les élèves sont incités à réfléchir et à s'exprimer sur des questions où la prise de position libre est nécessaire, les formes données à cette expression sont très encadrées par la cohérence de la méthodologie. On peut alors repérer une contradiction entre la très forte directivité méthodologique de la MA d'espagnol et la visée éducative et formative de très nombreuses thématiques culturelles dans l'édition scolaire. Réfléchir à la façon de lever cette contradiction reviendrait à remettre au centre de la pédagogie la notion de contrat moral et de respect entre enseignant et élèves. Du côté de l'enseignant, cela supposerait notamment de respecter les stratégies individuelles d'apprentissage de chacun des élèves, et même d'en faire un élément moteur du cours de langue vivante ; du côté des élèves, cela signifierait le respect d'un contrat didactique posé en toute clarté avec l'enseignant.

La montée en puissance d'une approche sujet de la culture n'est pourtant pas tout à fait nouvelle en enseignement scolaire des langues en France. Dès 1995, l'instruction officielle pour l'enseignement des langues au collège préconise une « *approche interculturelle* » bien ancrée « *dans le champ d'expérience d'adolescents de 11 à 15 ans* ». Cette instruction introduit le concept de « *compétence culturelle* », ce qui constitue une avancée très importante : dès lors il ne s'agit pas tant de faire acquérir aux élèves des connaissances culturelles (perspective objet) que de les aider à formuler eux-mêmes leurs propres hypothèses sur la culture étrangère, à partir de ce qu'ils identifient de leur propre culture (perspective sujet). Ces orientations font clairement écho à l'Approche Communicative, introduite dès les années 1980 en FLE. Quelques années plus tard, en 2002, le rédacteur de l'instruction sur l'enseignement des langues vivantes en classe de seconde des lycées se place dans la continuité de l'instruction de 1995 en avançant la nécessité d'« étayer » l'exercice de la compétence culturelle, à laquelle est consacré un paragraphe :

*L'étude de la culture liée à une langue ouvre aussi sur celles d'autres cultures et d'autres langues, tout en permettant de se resituer par rapport à la culture française. (...) Elle implique l'apprentissage de compétences méthodologiques nécessaires à l'étude des documents choisis (...).*¹¹

Pour autant, on peut remarquer que si l'édition scolaire suit de très près les préconisations ministérielles en ce qui concerne l'introduction des nouveaux programmes culturels, en revanche, les didactisations évoluent peu. Pour revenir aux deux méthodes citées, *Juntos* continue de proposer des extraits littéraires travaillés pour leur valeur documentaire, et en intégration didactique maximale. Dans *Enlaces* les textes sont regroupés classiquement entre Espagne et Amérique Latine. Par contre, dans cette même collection, la rubrique « *Itinéraire culturel* » invite les élèves à recueillir des informations sans leur imposer de méthodologie particulière. Il faut préciser qu'au Baccalauréat français, l'épreuve-type consiste à commenter en langue étrangère, à l'oral ou à l'écrit, un document qui est souvent un texte. Il n'est guère étonnant que dans ces conditions le maintien de l'intégration didactique autour d'un même support soit encore très fréquent dans l'édition scolaire. Ce « pilotage par l'aval », c'est-à-dire par l'évaluation certificative, a des répercussions sur les évolutions en matière de conception du processus d'enseignement-apprentissage.

III.2. L'adoption des préconisations du CECRL

Si l'adoption des nouveaux programmes culturels s'est effectuée sans grande difficulté en espagnol, il n'en va pas de même avec les préconisations liées au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Dans la nouvelle Perspective Actionnelle (PA) initiée par les rédacteurs du *Cadre*, l'orientation sujet est manifeste, puisqu'il s'agit désormais de préparer les élèves à utiliser les langues vivantes en tant qu'acteurs sociaux impliqués dans des dispositifs communicatifs et collaboratifs d'une grande diversité.

À quelles conditions est-il possible en espagnol de dépasser une conception encore très « orientée objet » du travail en culture en espagnol, qui donne encore trop la priorité au support et à la méthodologie de l'enseignant, pour aller vers une perspective résolument « orientée sujet » qui donnerait toute leur place aux activités et aux interactions ? Concrètement, cela suppose en espagnol d'intégrer, dans une certaine urgence, certains traits d'oralité dans les échanges encore insuffisamment pris en compte du fait de l'évitement des MAV, ainsi que l'ensemble des compétences non linguistiques telles que la compétence pragmatique et la compétence socioculturelle, auxquelles le CECRL fait explicitement référence. Après une longue « ellipse méthodologique » de plusieurs décennies, la tradition didactique de l'espagnol rejoint, un peu à marche forcée, l'ensemble des langues vivantes enseignées dans l'enseignement scolaire en France. Ce qui ne va pas sans difficultés sur le terrain. Le plus judicieux serait que cette intégration se réalise non sous le paradigme de la substitution (faire le deuil des méthodes anciennes dans une logique de rupture), mais sous celui de l'addition (complexifier l'existant en regard des nouveaux contextes dans une logique d'ajustement).

III.3. Évoluer sans se renier : le projet actionnel-culturel

Le modèle du projet me semble une stratégie tout à fait adaptée à cette situation très particulière que vit actuellement la tradition didactique de l'espagnol. Dans ce type de dispositif, la responsabilité d'une partie non négligeable du processus d'enseignement-apprentissage revient cette fois aux élèves, avec les conséquences repérées par de nombreuses recherches en termes de motivation. Michel Huber propose le modèle du « projet-élèves » qu'il définit comme « *un mode de finalisation de l'acte d'apprentissage* ». Dans ce type de dispositif, « *l'élève se mobilise et trouve du sens à ses apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise* » (Huber, 1999 : 18). Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, le « scénario d'apprentissage-action », modélisé par l'angliciste Claire Bourguignon dans une recherche de continuité avec les pratiques existantes en anglais, consiste en « *une simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation de la tâche finale* »¹². Les didacticiens de l'E /LE (Español como Lengua Extranjera), comme par exemple Sonsoles Fernández, présentent un modèle d'enseignement / apprentissage qu'ils appellent « approche par les tâches », qui consiste en une variante évolutive de l'Approche Communicative ;

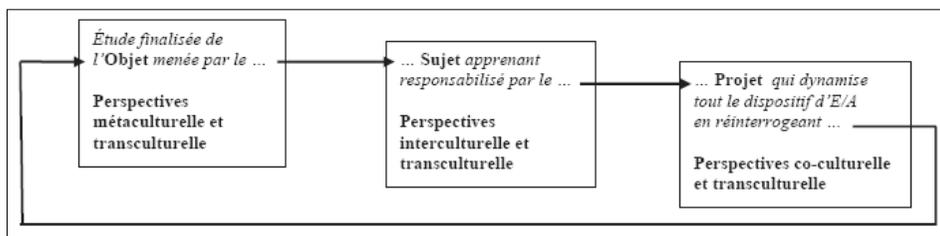
dans ce cadre, l'authenticité est recherchée autant dans les matériaux utilisés que dans le dispositif lui-même :

En classe, il s'agit de provoquer des situations de communication dans lesquelles l'apprenant, à partir d'un matériau authentique, sélectionne les ressources nécessaires, « négocie le sens », interagit avec ses camarades et découvre progressivement les usages de la langue. (Fernández, 2001 : 20)

En s'inspirant de ces modèles de scénario dans le contexte de la tradition didactique hispanique, les élèves pourraient être amenés à s'approprier un domaine du programme culturel dans le cadre d'une mission, reliée à un événement à venir. Les différentes compétences seraient alors mises en œuvre dans le cadre de ce projet qui leur donnerait tout leur sens. En l'occurrence, on peut imaginer que les élèves s'organisent pour collecter, trier des documents de toute nature, effectuer diverses tâches d'apprentissage en relation avec l'événement de fin de séquence, se répartir le travail en vue de la présentation (orale et/ou écrite) finale, etc. Contrairement aux dispositifs qui ont longtemps prévalu en enseignement scolaire de l'espagnol, l'étude des documents authentiques ne constituerait alors plus un but en soi, elle serait finalisée par rapport aux objectifs négociés au préalable avec la classe.

De cette manière, il est alors possible d'envisager le dépassement de l'alternative classique objet-sujet, pour lui préférer une modélisation à trois termes, l'objet, le sujet, le projet. Dans ce contexte, le projet est conçu autour d'une tâche finale complexe prise en charge par le groupe-classe dans son ensemble. Il amène les élèves à travailler toutes les composantes de la compétence de communication en liaison avec la réussite de cette tâche finale. Ce dispositif peut être présenté graphiquement comme suit, selon une boucle récursive fréquemment utilisée pour représenter le modèle de la complexité d'Edgar Morin :

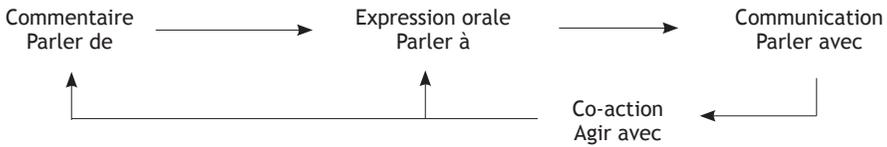
Tableau 2 : les perspectives culturelles dans le projet actionnel-culturel



Un tel dispositif peut constituer, dans un paysage didactique comme celui de l'espagnol en France, une occasion de complexifier la conception de la relation didactique sans renier la culture disciplinaire des hispanistes. Le choix de documents culturels peut tout à fait demeurer un élément important de la planification de la séquence : Sonsoles Fernández propose un exemple de projet autour d'un récital de poèmes (Fernández, 2001 : 281). Mais l'intérêt pour les textes et pour les supports artistiques est alors totalement renouvelé par le projet actionnel-culturel, qui mobilise tous les acteurs et met par ailleurs en dynamique toutes les perspectives culturelles qui sont apparues au cours de l'histoire de la DLE : elles sont désormais mobilisables en synchronie. La perspective métaculturelle,

autour de laquelle s'est construite et prolongée la MA hispanique, peut très efficacement être mise en relation avec la perspective interculturelle apparue au cours des années 1980 avec l'Approche Communicative (si par exemple le projet implique une rencontre effective avec un ou des natifs), ainsi qu'avec l'actuelle perspective co-culturelle donnée aux dispositifs collaboratifs. S'agissant d'enseignement scolaire, la perspective transculturelle peut prendre place dans les trois pôles de cette modélisation, et constituer un élément unificateur. Dans une configuration didactique ainsi conçue, les différentes formes d'agir scolaire auxquels ont donné lieu les méthodologies MA, MAV, AC (parler de, parler à, parler avec), sont non seulement compatibles : avec la PA, elles peuvent être mises dans un rapport de récursivité :

Tableau 3 : mise en récursivité des différentes formes d'agir scolaire en pédagogie du projet



La nouvelle Perspective actionnelle est totalement compatible avec l'enseignement scolaire. Après des décennies de Méthodologie active - méthodologie qui était née dans et pour le système scolaire -, la tradition didactique de l'espagnol peut parfaitement intégrer la nouvelle donne introduite par les nouveaux programmes scolaires français adossés au CECRL, puisque la Perspective actionnelle est une configuration didactique complexe qui responsabilise tous les acteurs dans la réalisation d'un projet commun. Il me semble donc que la tradition didactique de l'espagnol en France peut trouver dans cette nouvelle donne pour l'enseignement des langues-cultures l'occasion et le moyen de se complexifier tout en puisant dans son histoire singulière.

Bibliographie

- Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris : Didier.
- Fernández, S. coord. 2001. *Tareas y proyectos en clase*. Madrid : Edinumen.
- Huber, M. 1999. *Apprendre en projets. La pédagogie du projet-élèves*, Lyon : Chronique Sociale.
- Lenoir, P. 2009. *De l'ellipse méthodologique à la perspective actionnelle : la didactique scolaire de l'espagnol entre tradition et innovation*. Thèse de doctorat en Sciences du langage sous la direction de C. Puren. Novembre 2009. Université Jean Monnet de Saint-Étienne.
- Médioni, M-A. 2005. *L'art et la littérature en classe d'espagnol*, Lyon : Chronique Sociale.
- Puren, C. 1984. *La didactique de l'espagnol en France : évolution historique, situation actuelle et nouvelles perspectives*. Thèse de Doctorat. Sous la direction de R. Jammes. Université de Toulouse - le - Mirail.

Puren, C. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan-CLE International.

Puren, C. 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle » in *Les Langues Modernes*, n° 3, « L'interculturel », pp. 55-71.

Rodrigues, D. 1989. *L'enseignement de la civilisation hispanique en France. Discours et idéologie des manuels à l'usage du second cycle (1949-1985)*. Thèse de doctorat. Sous la direction de J.-F. Botrel. Université de Haute Bretagne.

Zanón, J. coord. 1999. *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen.

Notes

¹ Sur les caractéristiques de la MA, compromis entre la Méthodologie Traditionnelle et la Méthodologie Directe, je renvoie à Puren 1988, pp. 212-281. (Cf. bibliographie)

² L'expression « entrée par ... » désigne le choix jugé primordial par l'enseignant dans la programmation de sa séquence. Il peut, par exemple, « entrer par les tâches », ce qui constitue alors un tout autre axe.

³ Il y a intégration didactique maximale quand la totalité des activités d'E/A, en langue comme en culture, sont réalisées à partir d'un support unique.

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. *Espagnol classes de seconde, première et terminale*. Objectifs pour la classe de première, espagnol, arrêté du 25 avril 1988. Paris : CNDP, rééd. 1996, p. 44.

⁵ Duviols, P., Duviols. J-P. 1983. *Sol y Sombra*. Espagnol, classes terminales, nouveau programme. Paris : Bordas, 303 p.

⁶ Palomero Pescador, E. et al. 1990. « La expresión oral libre de Jean Villégier en el contexto de los diferentes métodos para la enseñanza-aprendizaje de los idiomas extranjeros » in *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8, pp. 65-86. ISSN 0213-8646.

<http://www3.uva.es/aufop/publica/revaufop/rev90-08.htm#Palomero>

⁷ Villégier, J. Molina, F. Mollo, C. *Initiation audio-visuelle à la pratique de l'espagnol. Méthode structurale d'entraînement à l'expression spontanée*. Paris : Hatier, 1972, 127 p., p. 4. Souligné dans le texte.

⁸ Programme des collèges, langues vivantes étrangères au Palier 1. Espagnol. B.O. n° 6 Hors Série du 25 août 2005, p. 56. Je souligne.

⁹ G. Le Gac et al. *Tengo, Espagnol première*. Nouvelle édition. Paris : Delagrave, 2002, 223 p.

¹⁰ Quelle sorte de texte est-ce ? Je crois qu'il s'agit d'un récit, d'un dialogue, d'un monologue. Où ? Quand ? J'ai cru comprendre que la scène se déroule à/en ... Je crois que l'action se passe à/en... La tonalité générale du texte est grave. (pp. 10-11, ma traduction)

¹¹ Arrêté du 22.11.1995 relatif aux programmes de la classe de 6^{ème} des collèges. « Compétences culturelles ».

Préambule commun aux programmes de langues vivantes des classes de seconde générale et technologique, B.O. n° 7 Hors Série du 03.10.2002.

¹² Conférence donnée par Claire Bourguignon (IUFM Rouen) le 07 mars 2007. Assemblée générale de la Régionale de l'APLV, Grenoble. claire.bourguignon@rouen.iufm.fr Compte-rendu consultable sur le site APLV : <http://www.aplv-languesmodernes.org/> (Association des Professeurs de Langues Vivantes)