



Collectif > Actes des «Journées angevines» sur la didactique de l'espagnol (1) *langue, culture et stratégies de formation*



colloque

■	■	■	■	■	■
■	■	RESSOURCES	■	■	■
■	■	■	■	■	■



© Collection Ressources, n° 4 – IUFM des Pays de la Loire – 2001
ISSN : 0999 - 8470

Directeur de publication : Alain Pleurdeau

Tous droits de reproduction, de traduction, d'adaptation et d'exécution réservés pour tous pays

Institut Universitaire de Formation des Maîtres des Pays de la Loire
4, chemin de Launay Violette - BP 12227 - 44322 Nantes cedex 3
tél. 02 40 16 30 16 – fax 02 40 16 30 30
internet <http://www.paysdelaloire.iufm.fr>

SOMMAIRE

PREMIÈRE PARTIE : DIDACTIQUE DE LA LANGUE

- I. La tradition didactique en espagnol face aux évolutions actuelles de la didactique des langues
Christian Puren – 27 mars 1999 page 11
- II. Former en IUFM à une utilisation critique des matériels didactiques d'espagnol publiés en France
Pascal Lenoir – 13-14 mai 2000 page 17
- III. De l'enseignement par les textes à l'apprentissage par les tâches
Christian Puren – 14 mai 2000 page 31

DEUXIÈME PARTIE : DIDACTIQUE DE LA CULTURE

- I. L'enseignement et l'apprentissage de la culture : contenus et démarches
Denis Rodrigues – mars 1999 page 37
- II. Les stéréotypes : vision des espagnols et des latino-américains dans les manuels de second cycle publiés en France depuis 1986
Jocelyne Le Bras – mai 2000 page 45
- III. Vers une nouvelle approche interculturelle grâce aux TICE ?
Véronique Pugibet – mai 2000 page 53

TROISIÈME PARTIE : STRATÉGIES DE FORMATION

- I. Le développement du sujet chez le stagiaire en formation
Miguel Clapera – mars 1999 page 63
- II. Formation initiale et continue en espagnol : contenus et perspectives
Réflexion à partir des pratiques de l'IUFM de Grenoble
Laure Riportela – mai 2000 page 67
- III. Propositions pour une formation réellement professionnalisante des enseignants d'espagnol
Pascal Lenoir – mars 1999 page 71
- IV. La construction de l'identité professionnelle du conseiller pédagogique à l'IUFM des Pays de la Loire
Miguel Clapera – mai 2000 page 81

III. DE L'ENSEIGNEMENT PAR LES TEXTES À L'APPRENTISSAGE PAR LES TÂCHES CHRISTIAN PUREN – 14 MAI 2000

1. L'INTERVENTION DIDACTIQUE EN FORMATION D'ENSEIGNANTS

Se situer dans une logique d'intervention didactique constitue un enjeu important en termes de stratégies de formation professionnelle. Dans cette optique, il est essentiel d'avancer des valeurs, une éthique qui fondent le contexte de formation. En effet, une telle posture, à l'opposé d'autres pratiques de formation trop normatives, se propose de donner des moyens d'analyse aux professeurs en formation, et de les aider à assumer des évolutions sans nécessairement être dans une logique de rupture complète avec l'existant. Dans cette logique, on envisage en permanence l'explicitation, sans essayer de faire « passer » une norme qui a priori serait suspecte.

En espagnol, un certain nombre d'évolutions récentes ne sont pas explicitées. Sans explicitation, ces évolutions ne peuvent être réellement positives.

Dans la mesure où nombre d'outils didactiques sont mal maîtrisés en didactique de l'espagnol, il est possible de compenser ces difficultés dans un cadre de formation professionnelle en définissant une éthique claire auprès des stagiaires. C'est ainsi que l'on peut également atténuer les difficultés causées par le décalage entre le cadre défini par les instructions officielles et les observations sur le terrain. La formation didactique doit commencer par l'analyse des pratiques existantes.

2. « L'ENTRÉE PAR LES TÂCHES » : UNE AUTRE LOGIQUE D'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE

2.1. L'entrée « par les documents » dans la tradition didactique hispanique

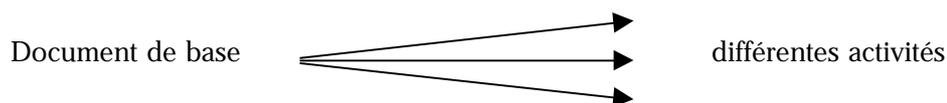
En espagnol, la logique qui prévaut le plus souvent dans les choix d'activités que font les enseignants est celle du document. Plus il est authentique, plus il est de qualité, plus le projet de l'enseignant gagne en validité. Dans la tradition didactique hispanique, le choix du support d'enseignement constitue un enjeu essentiel. Si le document est « bon », le reste est censé aller de soi.

Les documents sont le plus souvent choisis en espagnol en fonction des contenus thématiques et linguistiques, c'est ce type de choix qu'induisent les instructions officielles en vigueur. Les instructions insistent également sur l'importance de l'authenticité des documents choisis. Cette insistance constitue un principe de légitimité pour la démarche didactique retenue : toutes les activités prévues sur ce type de document sont bonnes a priori puisque le document est authentique. Dans ce contexte, la typologie des activités tend à être unique : travail sur les quatre habiletés, lexicale, grammaire normative, phonétique, approche culturelle. D'autre part, cette typologie est mise en œuvre sur un support unique. Cette forme d'intégration didactique, qui s'est généralisée dans toutes les classes de langue de second cycle, compte tenu des exigences liées au baccalauréat, commence dès le collège en didactique scolaire de l'espagnol. En outre, la séquence de travail commence obligatoirement par de la compréhension orale, pour se conclure par de la production écrite. En classe, le commentaire du document associe le plus souvent compréhension de l'écrit et expression orale. De manière paradoxale, l'authenticité revendiquée des documents peut être ce qui occulte le caractère inauthentique des activités mises en œuvre (communication exclusivement scolaire sur le document authentique de base).

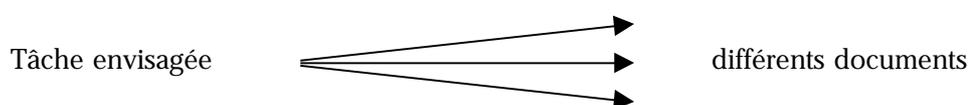
2.2. Inverser la logique

Une première tentative pour faire évoluer ce schéma méthodologique a consisté à séparer nettement les quatre habiletés en première année de collège, dans *¿ Qué pasa ?* première année²⁶, puis à décliner dans les volumes suivants de la même collection la compétence culturelle en trois aptitudes, en ayant à chaque fois recours à des documents spécifiques : aptitude à réagir, aptitude à s'informer, aptitude à comprendre de l'intérieur²⁷. Il s'agit de dépasser cette démarche aujourd'hui, en s'interrogeant beaucoup plus en profondeur sur les tâches, leur définition, leur typologie, leur classement.

La nouvelle démarche envisagée s'inscrit dès lors dans une logique de rupture. Si la logique « par les documents » peut être schématisée ainsi,



en revanche la démarche « par les tâches » suppose le schéma inverse :



La démarche par les tâches²⁸ va présenter une série d'avantages :

- Si on pose d'entrée de jeu la question des tâches, la réflexion sur le **dispositif**²⁹ s'impose : Quelles consignes, quel(s) support(s), quelles aides, quel guidage, quelle évaluation ? Le fait de commencer par la tâche est une démarche plus abstraite que si l'enseignant avait commencé par choisir un document. Par contre, l'enseignant va se poser très vite le problème du concret, en devant déterminer le travail effectif à faire accomplir à l'élève. Rien ne va en effet de soi à partir du moment où on commence par la tâche.

Exemple de tâche : *utiliser les informations pour interpréter un élément d'un texte* ; quel dispositif l'enseignant va-t-il retenir ?

- Un autre avantage est que la modularité est totale dans ce type de démarche : l'articulation des tâches est en effet très souple.

- Enfin, il y a homologie entre le ou les objectif(s) et l'évaluation ; c'est ainsi que le Conseil de l'Europe décline ses référentiels en termes de capacités : « être capable de.. ».

2.3. Différentes typologies de tâches :

On peut définir les tâches en ayant recours aux taxonomies existantes, par exemple la taxonomie de Bloom, reprise par d'Hainaut et adaptée par la suite à l'enseignement des langues vivantes par Dalgalian, Lieutaud, Weiss³⁰. Il s'agit d'un mode de classement en psychologie cognitive, qui se révèle un outil très efficace pour l'analyse de manuels

26- Martin, Martin-Saudax, Puren, 1992, *¿ Qué pasa ? À l'usage des classes de 4e seconde langu* Paris : Nathan, 207 p.

27- Martin-Saudax, Piera-Aristizábal, Puren, 1991, Fichier pédagogique de *¿ Qué pasa ? 3e seconde langue* Paris : Nathan, 335 p., p. 4-5.

28- « Toute tâche consiste en principe en une activité langagière guidée par une consigne, à partir d'un apport, dans des conditions spécifiées par la procédure. Une tâche peut être caractérisée par plusieurs composantes :

. ce que fait le sujet : l'activité qui lui est demandée ;

. dans quelles conditions : la procédure adoptée ;

. ce qui lui est fourni : un (des) apport(s) ; une (des) consigne(s). »

U. Frauenfelder, R. Porquier, 1980, « Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant », *Langages*, n° 57, p. 64.

29- « *Situation* : La situation correspond à l'ensemble des paramètres donnés, sur lesquels par conséquent l'enseignant n'a pas prise (par ex. la durée de la séquence, le nombre et l'âge des élèves). *Dispositif* : Le dispositif correspond à l'ensemble des paramètres construits (par ex. la disposition des tables, le support utilisé, la nature, l'objectif et la durée des différentes tâches proposées) » ; Christian Puren, 2000, « Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Les Langues Modernes* n° 1, p. 62-70, note n° 2.

30- G. Dalgalian, S. Lieutaud, F. Weiss, 1981, *Pour un nouvel enseignement des langues* CLE international, Paris, 143 p., p. 69-74.

scolaires, mais il est peu opérationnalisable concrètement. Il s'intéresse particulièrement aux **processus**.

Il est également possible de définir les tâches en termes de **procédés**, dans une approche méthodologique. On s'intéresse alors aux méthodes, entendues « *dans le seul sens d'unité minimale de cohérence méthodologique correspondant dans les pratiques enseignement/apprentissage à un ensemble de manières de faire mettant en œuvre un principe unique* »³¹. Ces « manières de faire » peuvent être repérées en termes d'oppositions fondamentales, entre lesquelles l'enseignant doit opérer des choix provisoires et révisables :

« Tel qu'il est ainsi défini, le concept de « méthode » se révèle être un outil très puissant de modélisation en didactique des langues, tant en ce qui concerne la description des différentes méthodologies constituées que l'analyse des matériels didactiques, l'observation des pratiques de classe et la formation initiale et continue des enseignants... »

« ...S'il est difficile d'enseigner une langue et s'il est difficile de former /se former à l'enseignement des langues, c'est en particulier parce que cette pratique consiste constamment à faire une chose et son contraire, ou plus précisément à décider constamment de faire une chose ou son contraire à partir de l'analyse de sa situation et le choix de son dispositif d'enseignement. »³²

Ce type d'approche permet de définir des « macro-tâches », telles que repérer, reconnaître, conceptualiser, appliquer, reproduire de manière intensive, réemployer librement pour une expression personnelle...

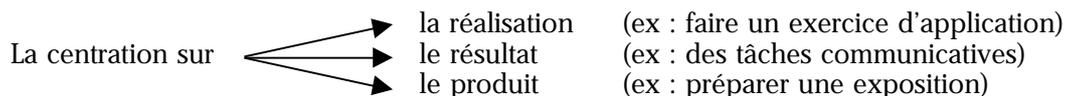
On peut aussi avoir recours à une définition par les **procédures**, à un niveau organisationnel, c'est-à-dire celui des « méthodes de travail ». Par exemple, définir si la tâche envisagée impliquera d'utiliser un dictionnaire, de travailler en groupe, faire un résumé...

Le fait de préparer la séquence d'enseignement/apprentissage à partir du texte évite à l'enseignant de se poser cet ensemble de questions sur les tâches réelles à accomplir. Pourtant, la capacité à diversifier les tâches est une réelle composante de compétence professionnelle, notamment parce que la décision de diversifier peut devoir être prise en temps réel.

On peut noter que la notion de « tâche communicative » est très sous-estimée en espagnol, en commentaire de document, puisque la communication n'est qu'un moyen dans ce cadre de travail, elle lui est asservie. « Communiquer » autour d'un texte n'est que ce qui permet de faire un commentaire collectif oral. La communication en elle-même (communiquer quoi, à qui, dans quel but) n'est pas envisagée dans le dispositif classique de l'enseignant d'espagnol.

3. LES TROIS CENTRATIONS

La démarche par les tâches rend possibles trois types de centration :



La réflexion sur la centration permet de mieux identifier ce qui peut être attendu d'une tâche :

- Lorsque dans l'enseignement supérieur on fait faire une traduction, on a tendance à ne l'évaluer qu'en terme de produit, alors que la réalisation devrait être prise en considération.

- En approche communicative, c'est le résultat que l'on met le plus souvent en avant: le message « passe-t-il » ou non ? Or, dans la mesure où en classe de langue on construit un processus d'apprentissage, on ne devrait pas exclure la réalisation. Il peut également se révéler pertinent d'articuler centration sur le résultat et sur le produit : on peut par exemple se demander si la lettre que l'on vient d'écrire peut s'adresser à différents publics, ou non. On pourrait aussi considérer que la qualité du produit peut compter dans une logique communicative.

La tradition didactique hispanique a croisé deux formes de centration, celle sur le produit et celle sur l'enseignement : dans ce cadre, le produit qui est pris en

31- Christian Puren, 2000, *Op. cit.*

32- *Ibid.* Voir notamment le tableau rassemblant les oppositions méthodologiques fondamentales en didactique des langues, p. 69-70.

considération est celui d'un natif (le document authentique), et non celui de l'élève. On privilégie l'écrit de qualité, le modèle linguistique, par rapport aux productions écrites de l'élève.

L'expérience de la DLE montre qu'il est cependant difficile d'envisager une rupture complète sur le terrain. Sera-t-il possible d'équilibrer, d'articuler cette nouvelle démarche avec l'existant ? Court-on un risque d'éparpillement, de perte de sens pour l'élève, dans les conditions actuelles de l'enseignement des langues ? Telles sont quelques-unes des questions posées à Christian Puren à la suite de son exposé.

Bibliographie :

- CONSEIL DE L'EUROPE. Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen de référence. Langues vivantes. Conseil de la coopération culturelle. Comité de l'éducation. Strasbourg, 1998.
- DALGALIAN Gilbert, LIEUTAUD Simone, WEISS François. 1981. *Pour un nouvel enseignement des langues* Paris : CLE International, 143 p.
- FRAUENFELDER U., PORQUIER R. 1980. « Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant ». *Langages*, n° 57, p. 64.
- PENDAX Michèle. *Les activités d'apprentissage en classe de langue* Paris : Hachette.
- PUREN Christian. 2000. « Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues ». *Les Langues Modernes* n° 1, p. 62-70.
- VIGNER Gérard. 1984. *L'exercice dans la classe de français*. Paris : Hachette, 219 p.
- VIGNER Gérard. 1989. « Les techniques de guidage dans les tâches complexes ». *Les Langues Modernes* n° 2, p. 18-36.