

¿Qué tal, Louise ?

Christian PUREN*

Nul n'ignore que la pédagogie des langues vivantes a considérablement évolué pendant les quinze dernières années ; il serait regrettable que les hispanisants se tiennent à l'écart de ce mouvement.

Louise Dabène, Préface de *¿Qué tal, Carmen ?*, 1968, p. 2.

Ces quelques pages en hommage à Louise Dabène se placent bien entendu sous le signe de l'amitié, mais aussi d'une certaine solidarité entre hispanisants « déviants » : je suis comme elle de formation hispaniste (agrégation d'espagnol), et j'ai comme elle publié des manuels scolaires d'espagnol en rupture avec la forte tradition institutionnelle qui se maintient encore de nos jours dans la didactique de cette langue en France. Elle a été ceci et elle a fait cela bien avant moi, de sorte que cette amitié et solidarité s'accompagnent du respect que l'on doit aux aînés, surtout lorsqu'ils ont été comme elle des novateurs dont la démarche, comme je me propose de le montrer ici, reste toujours parfaitement d'actualité. La meilleure illustration que l'on en puisse faire est le premier cours qu'elle ait réalisé, *¿Qué tal, Carmen ?*¹ (*grands commençants, 1^{er} livre*, Paris, Armand Colin, 1968, 224 p.), et c'est pourquoi j'ai choisi de l'analyser dans les pages qui suivent.

Ce cours, destiné aux élèves débutants de seconde LV2 ou LV3, comprend 30 unités construites dans le manuel sur le même modèle :

- 1) une ou deux pages d'ouverture avec une ou deux photos en rapport avec le thème abordé, qui ne jouent pas un rôle purement esthétique puisqu'elles sont destinées à être commentées (voir *infra*, Préface) ;
- 2) un dialogue de base présenté sous la forme d'une série de 6 à 9 dessins sous chacun desquels est reproduit le texte des répliques correspondantes ; il s'agit de scènes de la vie quotidienne (le voyage, la maison, la vie de famille, à la ter-

* IUFM de Paris, Université Paris III.

1. « Comment ça va, Carmen ? », Carmen étant l'un des principaux personnages des dialogues de base de ce cours.

rasse d'un café, les achats, etc.), mais clairement situées dans un « contexte hispanique » (Préface, p. 2) ;

3) une dizaine d'exercices conçus et organisés de la même manière : le premier est constitué d'une série de questions factuelles sur le dialogue ; les suivants sont des exercices d'inspiration très structuraliste classés depuis les plus fermés jusqu'aux plus ouverts, et débouchant sur quelques propositions de thèmes d'« expression libre » ;

4) dans la 1^{ère} partie de l'ouvrage (jusqu'à la leçon 15), une série de six dessins isolés à « commenter » propose des situations parallèles à celles du dialogue, pour un réemploi guidé ponctuel des structures et du vocabulaire de la leçon ;

5) la leçon s'achève sur un unique dessin synoptique reprenant sur toute une demi-page les principales situations du dialogue de manière à aider les élèves à « résumer la leçon », c'est-à-dire à décrire la situation et raconter la scène en passant éventuellement certaines répliques du dialogue au style indirect.

Les images et les textes correspondants reproduisent dans le livre de l'élève les dialogues de base qui en classe lui sont présentés oralement au magnétophone (bandes magnétiques) ou au tourne-disque (disques souples de 33 cm), et visuellement au moyen de figurines (vignettes et tableau de feutre) ou d'images projetées (films fixes et projecteur).

Le volume se termine par un « choix de textes » (une trentaine de courts extraits de romans, de poèmes et de scènes de théâtre) et un précis grammatical.

Au regard de l'évolution historique des manuels, si l'on passe en revue les différentes caractéristiques des manuels actifs, audiovisuels de 1^e, 2^e et 3^e génération, et enfin communicatifs (on se reportera au tableau général en annexe), la base méthodologique de *¿ Qué tal, Carmen ?* apparaît de premier abord comme de type « méthodologie audiovisuelle première génération » (MAV1). L'influence de la méthodologie audio-orale américaine, en effet, y est très visible :

1) dans l'importance quantitative des exercices structuraux, mais aussi et surtout dans l'importance méthodologique qui leur est attribuée (ils sont présentés dans la préface du petit livret pédagogique correspondant comme étant aussi importants que les dialogues de base eux-mêmes) ;

2) dans la progression linguistique très lente et linéaire des sept premières leçons ;

3) dans la conception générale des unités didactiques, qui partent d'activités de fixation étroite et dirigée des formes linguistiques au moyen d'une utilisation conjointe et intensive des méthodes imitative, répétitive et orale (mémorisation/dramatisation du dialogue de base puis exercices structuraux) pour aller vers leur réemploi de plus en plus ouvert et créatif² : comme l'annonce Louise

2. On retrouve cette démarche dans la succession des phases canoniques du schéma de classe audiovisuel suivant la présentation/explication : répétition/mémorisation → exploitation/fixation → transposition/appropriation.

Dabène dans la *Préface* du manuel l'un des deux « principes de base », avec l'« enseignement de la langue parlée actuelle dans son contexte culturel » est l'« entraînement systématique à la pratique des structures par des exercices amenant *progressivement* l'élève à l'expression libre, la lecture des textes, le commentaire des photographies » (p. 2, je souligne).

En même temps, *¿Qué tal, Carmen ?* présente de nombreux traits de cette démarche d'*adaptation au public* que j'ai proposé, dans mon *Histoire des méthodologies* (Nathan-CLE international, 1988) de considérer comme représentative des cours audiovisuels de 2^e génération. Le public, en l'occurrence, ce sont les débutants de classe de 2^e, que l'auteur caractérise dans sa *Préface* par leur volonté d'acquérir rapidement un bon niveau de compétence, d'utiliser la langue pour traiter de véritables contenus culturels, et de ne pas régresser dans un type d'apprentissage déjà mis en œuvre préalablement en 6^e pour la LV1 et/ou en 4^e pour la LV2. Ce qui justifie, dans *¿Qué tal, Carmen ?*, le recours à l'écrit dès la 1^e leçon, une progression rapide et des contenus linguistiques copieux à partir du dialogue de base de la 8^e leçon, et enfin une prise en compte des intérêts d'élèves de 15-16 ans ainsi que des spécificités culturelles espagnoles dans les thèmes et situations des dialogues fabriqués.

L'adaptation se fait aussi en partie *par rapport à la tradition hispaniste*. Une telle adaptation n'a pu que renforcer le retour à la prise en compte du « contexte culturel » caractéristique des manuels audiovisuels de 2^e génération, mais elle est surtout visible dans l'importance accordée au traditionnel commentaire de textes littéraires et de photos, même si ce commentaire n'est que l'un des objectifs (avec l'expression libre, cf. la citation *supra*), et non pas, comme dans la tradition hispaniste, à la fois le seul objectif et le principal moyen pour l'atteindre³. Mais en l'absence de toute proposition d'appareil didactique pour ces documents authentiques (dans le livre de l'élève ou dans celui du maître), ce n'est pas, je pense, faire un mauvais procès d'intention à Louise Dabène que de penser qu'elle prévoyait que les enseignants puissent éventuellement les traiter selon le modèle de l'« explication de textes » traditionnelle. Même s'ils n'étaient pas forcément destinés à être utilisés en classe, les quelques lignes de roman, les quelques vers de poésie ou de chansons populaires ou encore les quelques répliques théâtrales placés en exergue d'une leçon sur deux (au dessus des images et textes des dialogues de base) renforcent l'impression que l'auteur de *¿Qué tal, Carmen ?* a recherché plus ou moins consciemment, au-delà des ruptures évidentes, une certaine « compatibilité » avec la tradition hispaniste.

3. L'objectif premier de la didactique institutionnelle de l'espagnol, à l'époque comme jusqu'à nos jours, est de former des commentateurs de textes littéraires et autres documents authentiques au moyen du commentaire de ce type de documents en classe.

L'ensemble de ces caractéristiques didactiques fait de *¿ Qué tal, Carmen ?* un cours très particulier combinant des éléments de la méthodologie audio-orale et de la méthodologie active, mettant les procédés les plus modernes pour l'époque (les moyens audiovisuels et les exercices structuraux) au service tout autant de l'apprentissage de « la langue parlée actuelle » que de l'objectif traditionnel de commentaire de documents authentiques. Autant dire que ce cours relève, aussi bien au niveau des méthodes que du projet, d'une forme extrême d'éclectisme qui ne pouvait qu'être critiqué par les extrémistes de tous bords, comme ce fut effectivement le cas. Le relatif succès que ce cours a rencontré auprès des enseignants en dépit des fortes et constantes oppositions et intimidations de l'inspection générale d'espagnol montre pourtant, s'il en était encore besoin, que le type de cohérence dont les enseignants ont besoin et qu'ils recherchent n'est pas celui des méthodologies constituées (qu'elles soient modernes ou traditionnelles, leur modèle est le même : à cohérence unique, globale et permanente), mais un modèle générateur de ces cohérences multiples, partielles, locales et provisoires qui peuvent seules leur permettre de gérer concrètement sur le terrain la complexité de la problématique d'enseignement/apprentissage. En ce sens, en dépit de tous les problèmes que pose sa mise en œuvre dans un cours de langue préfabriqué, la démarche retenue par Louise Dabène dans *¿ Qué tal, Carmen ?* est toujours d'actualité.

Ce qui reste aussi d'actualité dans cette démarche de Louise Dabène, c'est, au-delà des critiques faciles que l'on pourrait maintenant faire de ses choix méthodologiques d'alors en les jugeant à l'aune des idées présentes, son projet de faire évoluer la didactique de l'espagnol. Je la rejoins entièrement sur ce point, même si elle n'aurait sûrement pas partagé à l'époque (et même si elle ne partage peut-être pas aujourd'hui) ma propre philosophie de ce projet commun, que j'ai exprimé récemment en ces termes :

*Je crois aux vertus du mouvement, qui est au moins ce qui reste du progrès quand on n'est plus très sûr de la direction qu'il va prendre ou qu'il faut lui donner, et je considère par conséquent que la protection rigoriste par certains de leurs traditions didactiques ne constitue pas comme ils l'imaginent une stabilisation précieuse en ces temps d'incertitude, mais tout au contraire une régression continue (« Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues ? », *Les Langues modernes*, n° 2/1997, p. 8-14).*

Car ce qui malheureusement reste tout autant d'actualité, trente ans après, ce sont ces autres lignes que Louise Dabène a écrites dans la Préface de *¿ Qué tal, Carmen ?*, et citées en exergue du présent article.

Caractéristiques des manuels de premier cycle				
TYPE	Supports	Niveau d'intégration didactique	Types d'image(s) et fonctions	Méthodologie
Actif	<ul style="list-style-type: none"> - documents authentiques variés, principalement écrits (surtout littéraires), et visuels - documents oraux : principalement des enregistrements des documents écrits - documents audiovisuels authentiques (films, télévision) 	intégration didactique maximale : l'essentiel des activités prévues dans l'unité se fait à partir du support de base	<ul style="list-style-type: none"> - supports d'intégration didactique - illustrations des textes - simple fonction décorative 	<ul style="list-style-type: none"> - activité essentielle en classe : le commentaire de documents authentiques - travail essentiellement collectif en classe : pas ou peu de travail de groupe - forte orientation vers la découverte de la culture à travers les manifestations artistiques - contenus linguistiques riches et progression spiralaire
MAV1	<ul style="list-style-type: none"> dialogue de base : - fabriqué - présenté à la fois auditivement et visuellement - unique - long - traité en continu 	intégration didactique maximale : l'essentiel des activités prévues dans l'unité se fait à partir du support de base	<ul style="list-style-type: none"> - séquences d'images multiples accompagnant le dialogue de base - ces images sont à la fois : <ul style="list-style-type: none"> • situationnelles • référentielles • codées 	<ul style="list-style-type: none"> - mémorisation et dramatisation du dialogue de base - passage à l'écrit tardif (après plusieurs unités en méthode orale intégrale) - impasse sur l'explicitation et la réflexion grammaticales - exercices structuraux (influence du béhaviorisme) - contenus linguistiques très limités et progression linéaire - dialogues portant sur la vie quotidienne
MAV2	<ul style="list-style-type: none"> dialogue de base : - présenté à la fois auditivement et visuellement - unique - long mais subdivisé pour être traité par parties, ou court 	intégration didactique plus faible : <ul style="list-style-type: none"> - dissociation possible de l'image et du son dans la présentation du dialogue de base - documents complémentaires (fabriqués et authentiques) nombreux donnant lieu à d'autres activités 	<ul style="list-style-type: none"> - séquences d'images multiples accompagnant le dialogue de base - ces images sont à la fois : <ul style="list-style-type: none"> • situationnelles • référentielles 	<ul style="list-style-type: none"> - recours à l'écrit dès les premières unités - retour à l'explicitation et à la réflexion grammaticales - progression plus rapide et spiralaire - introduction éventuelle de quelques documents artistiques dans chaque unité
MAV3	<ul style="list-style-type: none"> - multiples dialogues de base - dialogues très courts 	intégration didactique très faible : <ul style="list-style-type: none"> - dissociation prévue de l'image et du son dans la présentation des dialogues de base - grand nombre d'autres documents (surtout authentiques) donnant lieu à de très nombreuses activités 	image unique situationnelle pour chacun des dialogues de base	<ul style="list-style-type: none"> - insertion de l'approche notionnelle-fonctionnelle et communicative - abandon de la référence à une progression linguistique stricte et collective - une certaine revalorisation de la culture artistique
AC	<ul style="list-style-type: none"> - supports variés (écrits, visuels, sonores, audiovisuels, scripto-visuels) 	pas d'intégration didactique : <ul style="list-style-type: none"> - chaque support ne donne lieu qu'à des activités limitées sur une seule des 4 compétences (CO, CE, EO, EE) - modules isolés de grammaire, de lexique, de phonétique 	image support à part entière, comme les documents textuels	<ul style="list-style-type: none"> - l'approche notionnelle-fonctionnelle est utilisée : <ul style="list-style-type: none"> • dans la conception des dialogues • dans les présentations systématiques (listes, tableaux) de matériel linguistique • dans la conception des exercices d'entraînement - l'approche communicative est notable : <ul style="list-style-type: none"> • dans l'importance des exercices de jeux de rôles et simulation • dans l'importance du travail en tandem ou en groupes restreints

- MAV1, MAV2, MAV3 : méthodologie audiovisuelle 1^{ère} génération (années 1960), 2^e génération (années 1970), 3^e génération (années 1980-1990).

- AC : approche communicative