

L'utilisation de l'image en enseignement de l'espagnol : approche diachronique¹

La iconografía en la didáctica del español como lengua extranjera en Francia: una aproximación histórica

Pascal Lenoir

Maître de conférences, Université d'Angers

Le présent article présente une analyse du rôle assigné à l'image dans la méthodologie d'enseignement de l'espagnol en France entre 1970 et aujourd'hui. En renonçant à pratiquer les méthodes audio – visuelles à la fin des années 1960, la didactique de l'espagnol renonce du même coup à l'utilisation des images situationnelles associées à cette méthodologie. En contrepartie, elle développe une utilisation originale de l'image dans le cadre de la méthodologie active. L'image acquiert alors un statut de support de travail à part entière, aux côtés du texte littéraire. Ce statut particulier n'a pas disparu aujourd'hui, car les hispanistes n'ont pas renoncé à la méthodologie active en adoptant la perspective actionnelle du CECRL.

Mots-clés : manuel, image, méthodologie active, perspective actionnelle

En el presente artículo se examina el uso de la iconografía en la didáctica del español como LE en Francia a partir de 1970. Al rechazar los métodos audio visuales a fines de los años 60, dicha didáctica renuncia al mismo tiempo a las viñetas situacionales asociadas a esta metodología. Esta situación se compensa al utilizar las imágenes como material didáctico de pleno derecho, dándoles la misma importancia que la del texto literario en la metodología activa. Este estatuto original de la iconografía en la enseñanza del español se ha mantenido hasta hoy, ya que los hispanistas siguen practicando la metodología activa, combinándola con la perspectiva accional del MCER.

Palabras-clave: manual, imagen, metodología activa, perspectiva accional

¹ Cet article est une version largement remaniée et actualisée d'une communication lors des 8^e Journées d'étude Pierre Guibbert, *Les images dans les manuels scolaires*, IUFM de Montpellier, 1er février 2012. Récupéré sur le site des journées Pierre Guibbert : http://www.fde.univmontp2.fr/internet/site/cedrhe/_img_cedrhe/jepg/jepg_id_37.pdf.

Introduction

Le traitement didactique de l'image dans les manuels d'espagnol (des années 1970 à aujourd'hui) sera envisagé dans cet article dans une approche chronologique, à partir d'un échantillon de 19 manuels parus entre 1911 et 2017², qui illustrent les évolutions des programmes de l'enseignement secondaire. À travers ce traitement, on peut repérer l'évolution spécifique de l'enseignement de l'espagnol à partir des années 1970. Du début du XX^e siècle jusqu'aux années 1970, les images dans les manuels d'espagnol sont utilisées de la même manière que dans les autres manuels de langue conçus pour le collège ou le lycée. Puis, en réaction à la publication de l'instruction officielle de 1969, qui introduit les méthodes audio-visuelles dans l'enseignement scolaire des langues, l'image reçoit dans les manuels d'espagnol un traitement didactique tout à fait spécifique et différent des manuels des autres langues. Cette approche du matériau iconographique se maintiendra jusqu'à l'orée des années 2000, où avec l'adoption de la perspective actionnelle initiée par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL), l'image pourra être mobilisée en espagnol dans des dispositifs didactiques à nouveau comparables à ceux des autres langues.

I. Rôles de l'image en méthodologie Directe (MD)

A. Fonction élucidante de l'image en MD (1900-1920)

Les images sont apparues très tôt dans les manuels de langue du XX^e siècle qui relevaient de la méthodologie directe³ (pour la méthodologie antérieure, de grammaire – traduction, les images n'étaient guère nécessaires puisque le recours à la langue maternelle était systématique). Christian Puren (1988 : 94) situe la méthodologie directe (désormais MD) entre le début du XX^e siècle et les années 1920. La circulaire du 15 novembre 1901, relative à l'enseignement des langues et instructions annexes, et l'arrêté du 31 mai 1902 concernant les programmes d'enseignement des classes secondaires dans les lycées et collèges de garçons, sont fondatrices de cette méthodologie.

Dans le cadre de la MD, les images ont eu très vite à remplir deux fonctions principales, en langue et en culture : aider à l'élucidation des contenus linguistiques ou langagiers, et illustrer le manuel, c'est-à-dire donner à voir différents aspects, géographiques, historiques ou humains, du ou des pays où est parlée la langue étudiée, de façon à ce que les élèves, qui n'avaient pas l'occasion de voyager, puissent se construire une représentation suffisante de ces pays pour réaliser les activités langagières en classe.

En MD, l'enseignement était constamment réalisé en langue cible, pour remplir un objectif essentiellement pratique. Les principes fondamentaux de la MD étaient d'enseigner la langue cible (surtout orale) sans passer par la langue source des élèves. Le professeur expliquait donc le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, et ne traduisait jamais en langue maternelle. L'enseignement de la grammaire étrangère se faisait d'une manière inductive. On privilégiait les exercices de conversation et les questions – réponses dirigées par l'enseignant. Cette

2 Une consultation rapide de *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours, vol. 6 : espagnol* (cf. bibliographie) permet de trouver environ 20 manuels parus entre 1900 et 1920 ; 80 entre 1927 et 1970. D'après mes propres travaux, une centaine entre 1970 et 2002, une quarantaine entre 2002 et 2007.

3 J'utilise « méthodologie » dans le sens que lui donne Christian Puren : 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. (1988 : 17)

méthodologie qui combinait les méthodes pédagogiques directe, active, et orale, faisait en particulier appel à la capacité de divination intuitive des élèves, à partir d'objets ou d'images. D'où une fonction essentiellement dénotative assignée à l'image en MD (Puren 1988 : 112 ; 132). On peut prendre pour exemple les illustrations d'un manuel comme *Primeros pinitos*, Dibié & Fouret, © Didier, 1911⁴ : elles relèvent de la « leçon de choses ». Par exemple, page 16 de l'ouvrage, *Lección primera*, « ¿Qué es esto ? Esto es un tintero. » (Qu'est-ce que c'est ? C'est un encrier). Ces phrases sont accompagnées du dessin de l'objet désigné. L'image a ici une fonction purement référentielle. Les auteurs de ces manuels faisaient donc appel à des illustrateurs, leur collaboration était indispensable.

Par la suite, l'instruction officielle du 2 septembre 1925, et celle du 1^{er} décembre 1950, fonderont et stabiliseront la méthodologie Active (MA), qui supplantera durablement, tout particulièrement en espagnol, la MD. La méthodologie Directe aura eu en définitive une courte vie ; trop contraignante pour les enseignants, elle aura été assez vite remplacée dès les années 1930 par la méthodologie Active, sorte de compromis entre la méthodologie Traditionnelle de grammaire – traduction et la méthodologie Directe. L'objectif culturel retrouve alors une place importante ; le texte littéraire à expliquer en cours dialogué devient prépondérant dans les manuels de langue ; en outre, le recours au français est possible. Par la suite, l'IO du 1^{er} décembre 1950, qui finira de modéliser le schéma de classe en MA, préconisera de privilégier des situations humaines, notamment dans des textes littéraires, pour mieux intéresser les élèves, comme on peut le voir dans cet extrait, cité par Christian Puren dans son *Histoire des méthodologies* :

« Cet enseignement s'appuie à tous les échelons sur des textes empruntés, dès que possible, à des écrivains de qualité, immédiatement clairs pour leurs lecteurs contemporains de même langue, pleinement intelligibles par eux-mêmes sans le secours d'une documentation spéciale, historique ou biographique, et choisis pour leur valeur littéraire, humaine ou sociale. Il a donc un double objet : exercer les élèves à la pratique de la langue et contribuer à leur enrichissement intérieur par l'étude de textes représentatifs de la vie et de la pensée du peuple étranger. Ces deux préoccupations ne devront jamais être dissociées. » (Puren 1988 : 230)

Pourtant, en dépit des préconisations du rédacteur de 1950 privilégiant les situations humaines dans les textes littéraires, en espagnol l'objectif culturel, notamment dans les classes de lycée, consistera surtout en une présentation hyperbolique du patrimoine hispanique, jusqu'au milieu des années 1960. Pour Denis Rodrigues, jusqu'en 1969, on repère chez les concepteurs de manuels d'espagnol un souci d'émouvoir les élèves au contact des réalités du monde hispanique en adoptant « un ton souvent hyperbolique qui transforme les manuels en véritables apologues de l'hispanité » (1989 : 49). Cette fonction est majoritairement attribuée au texte descriptif (sont choisis pour cela des textes qui portent sur l'histoire, la géographie des pays ou régions hispaniques), mais l'image est rapidement sollicitée pour cette même fin : on peut notamment repérer cette tendance dans le manuel *España de hoy*, © Belin, 1954, réalisé par Jean Bouzet : par exemple, page 14, une gravure présente un paysage de Galice, dont les élèves sont invités à repérer les éléments caractéristiques.

4 N'étant pas autorisé à publier les pages de manuels citées, je renvoie le lecteur à une annexe en fin d'article où j'indique les références des ouvrages.

B. L'image support à part entière en MA d'espagnol ; le tournant de 1969

En 1969 est publiée une importante instruction officielle pour les langues (circulaire n° IV 69-364 du 28 août 1969). Son rédacteur y constate que l'enseignement des langues vivantes est « en plein développement », voire « en pleine mutation ». Les nouvelles préconisations, selon le rédacteur, « précisent, dans une perspective pratique plus nettement affirmée, le rapport entre les deux objectifs [culturel et linguistique] qui s'imposent à l'enseignement des langues vivantes. Elles ouvrent largement la porte, déjà entrebâillée, à des techniques pédagogiques nouvelles, audio-visuelles ou audio-orales » (*Ibid.*). La méthodologie audio-visuelle (désormais MAV), plutôt conçue au départ pour des apprenants adultes, fait alors son entrée dans l'enseignement scolaire. La MAV des années 1960 n'est pas sans rappeler la méthodologie directe : si l'on fait abstraction des évolutions technologiques intervenues entre 1901 et les années 1960 (le lieu emblématique de mise en œuvre de la MAV est le « laboratoire de langues »), la pédagogie active, orale, directe, répétitive, est à nouveau à l'œuvre en MAV, et le passage par la langue maternelle est à nouveau proscrit, comme autrefois en MD. On observe dans les méthodes de langue relevant de la MAV une organisation très rigoureuse du matériau linguistique, lexical notamment, comme en MD. Les innovations technologiques de la MAV viennent donc en quelque sorte au secours de la MD, et lui apportent une seconde vie (Puren, 1988 : 335). Dans la classe de langue en MAV, le magnétophone et le projecteur d'images fixes sont les outils de base. Dès lors, puisque la traduction est à nouveau impossible, le recours aux images situationnelles à fonction dénotative redevient indispensable comme au temps de la MD, notamment pour élucider le vocabulaire nouveau de chaque leçon. En enseignement scolaire en France, à la suite de la publication de l'instruction de 1969, cette méthodologie MAV sera surtout pratiquée dans les classes de débutants, en collège, ou avec les grands commençants, en lycée.

À la différence des autres langues (notamment l'anglais et l'allemand), qui vont adopter plus ou moins progressivement le tournant audio-visuel (et son traitement de l'image dans cette nouvelle méthodologie) ce n'est qu'à partir de 1969 que la méthodologie d'espagnol va adopter vraiment la méthodologie antérieure, c'est-à-dire la méthodologie active. C'est seulement à partir de cette date, selon Denis Rodrigues, que les documents à contenu plus humain entrent en classe d'espagnol :

« [...] au lieu de n'envisager la pédagogie que par rapport à un contenu figé, lié à une conception élitiste de la culture, la pratique pédagogique redescend [...] au niveau de l'humain qui en est sa finalité. Associé à l'irruption de la fiction romanesque dans les manuels, ce changement d'optique contribue à l'intrusion du psychologique et à une perception moins humaniste qu'humanitaire de la civilisation hispanique. » (1989 : 54-55)

À partir du milieu des années 1960, et plus particulièrement à la suite de la publication de l'IO de 1969, la didactique de l'espagnol va donc suivre son chemin propre, en particulier en ne retenant pas les principes méthodologiques de la MAV, alors qu'elle avait connu la méthode directe au début du XX^e siècle⁵. La méthodologie d'espagnol adopte donc à sa façon, et fort tardivement, les principes de la MA, sorte de compromis, comme on l'a vu plus haut, entre la

5 Pour Alain Choppin (2002), le développement de la LV2 au collège à la même période offre à l'espagnol l'occasion de se développer, notamment au détriment de l'allemand, alors que l'anglais va progressivement s'adjuger le créneau de la LV1 et le statut de langue de communication. L'espagnol, qui est majoritaire en LV2 dès 1973, devra assumer tout à la fois le statut contradictoire de langue facile et de langue de culture. Voir sur ce point mon article publié en 2009 dans *Synergies Rivages de la Baltique* (cf. bibliographie en fin du présent article).

méthodologie traditionnelle grammaire – traduction et la MD. Avec la méthodologie active, le texte littéraire va acquérir le statut de support privilégié pour l’enseignement de la langue étrangère, mais en espagnol, le texte va progressivement, et pendant une assez longue période, partager ce statut avec l’image, considérée alors comme un support à part entière.

C. Une stratégie alternative à l’audio-visuel

La méthodologie d’espagnol adopte donc tardivement les principes et les objectifs de la MA. Et elle ne choisit pas seulement le texte littéraire pour cela : elle assigne aussi ces mêmes objectifs à l’image, considérée comme un support à part entière : dans cette configuration didactique originale initiée par les hispanistes dans les années 1970, l’image est un document en soi, porteur de sens, complexe. À cet égard, on peut même dire que les préconisateurs de la MA d’espagnol (inspecteurs, concepteurs de manuels, rédacteurs d’IO, mais à cette époque ce sont souvent les mêmes...) vont utiliser sciemment l’image à contre-courant de la conception des audio-visualistes. Aux images situationnelles de la MAV, images simples, destinées à éviter la traduction, les hispanistes vont préférer des images de type artistique : dessins d’auteur, bandes dessinées d’auteurs prestigieux, photographies, reproductions de tableaux de maîtres. Ce choix est revendiqué officiellement. Dans les manuels, ces images seront accompagnées d’un appareil didactique spécifique permettant leur commentaire oral (voir plus loin). Au cours d’une table ronde radiodiffusée en 1976, animée par Jeanne Fernández-Santos, alors IPR (elle sera plus tard IG) d’espagnol, Guy García, enseignant, affirme qu’en espagnol

« le temps est révolu où l’image était [...] le support, vite oublié, le prétexte à une conversation qui, elle-même, n’était que prétexte à l’introduction de structures linguistiques diverses, raccordées tant bien que mal à l’image abusivement chargée de les justifier. » (MEN 1986 : 24)

J. Fernández-Santos ajoute : « Nous avons rejeté cette conception de l’utilisation de l’image. Cela revenait à la traiter comme un objet neutre dont le contenu n’avait pas d’intérêt original » (p. 25). Cette déclaration revient à faire de l’image un document appelé à recevoir un traitement équivalent à celui d’un texte. Au cours de cette même table ronde, les participants mettent par ailleurs en évidence les spécificités de l’image, notamment son caractère polysémique, le fait qu’elle ne doit pas être considérée – s’agissant de la photographie – comme « l’exacte reproduction de la réalité » (p. 25) ; dès lors, l’image n’est pas innocente (ibid.). Ils ajoutent que l’image « n’est pas, en soi, un être de langue ; elle ne constitue pas, comme le texte, un modèle linguistique », ce qui selon J. Fernández-Santos confère au professeur une responsabilité importante : « [...] l’efficacité linguistique du commentaire d’image suppose que le professeur est réellement maître de la langue enseignée et que sa préparation, à court et à long terme, est rigoureuse » (p. 32).

Cette conception du travail de commentaire sur les images durera longtemps en espagnol. Le rédacteur de l’IO de 1988 (arrêté du 25 avril 1988, classes de première et de terminale), invite à un guidage serré et rigoureux du travail sur les images, car selon lui si les élèves vivent entourés d’images dans leur vie quotidienne, ils ne savent pas toujours les lire et peuvent donc être manipulés par elles :

« Inscrites dans l’environnement quotidien des jeunes et très prisées par eux, les images contribuent à l’entraînement à l’expression orale dont elles sont les déclencheurs, notamment parce qu’elles n’opposent pas toujours à l’élève l’obstacle de la compréhension de la langue. Mais, contrairement aux apparences, l’image n’est pas facile d’accès. Il convient de la considérer comme un système codé, toujours porteur

de significations. Son observation et son interprétation requièrent une attention vigilante, du discernement, de l'esprit critique ainsi qu'une initiation technique, modeste certes, mais sans laquelle nulle exploration sérieuse n'est possible. Apprendre à regarder les images, qu'elles soient reproductions, transpositions artistiques ou distorsions délibérées du réel, c'est contribuer à la formation de l'esprit et du goût et c'est aussi prémunir contre certaines manipulations. » (MEN rééd. 2000 : 50)

Le commentaire d'images devra donc être aussi rigoureux et aussi méthodique que sur les textes. Ce schéma de travail sur les images est donc fixé pour une période d'environ 30 à 40 ans (années 1960-années 2000, ou, d'une IO à l'autre, de 1969 à 2002). Et on va voir s'implanter durablement dans les manuels une organisation en doubles pages, avec sur une des pages un texte à expliquer, et sur la page d'en face une image, également à commenter, et qui entretient avec lui un rapport d'opposition, de complément, de contrepoint, etc., selon les cas.

D. La méthodologie audio-visuelle et l'approche communicative peu représentées en espagnol

Au cours de la période 1960-1980, on ne trouvera que quelques collections relevant de la MAV ou de l'AC en espagnol. On note tout d'abord une méthode réellement audio-visuelle, équivalent espagnol de *Voix et images de France*, par les mêmes auteurs, ou presque : *Vida y diálogos de España* (© Didier 1962). Dans ce genre d'ouvrage, les images sont, comme c'est l'usage dans cette méthodologie, utilisées pour illustrer le dialogue de base ou des exercices structuraux de manipulation grammaticale.

On trouve aussi quelques ouvrages relevant de l'approche communicative⁶, tels que *¿Qué tal Carmen ?* (© Armand Colin 1968), que Ch. Puren situe entre MAV et AC, notamment parce que le texte des dialogues est disponible dans le manuel de l'élève dès la première leçon, ce qui est contraire à la MAV qui privilégiait l'oral pendant une assez longue période, comme on peut l'observer dans le premier volume de *Vida y diálogos de España*, manuel pour débutants. L'élève avait alors grand besoin des images situationnelles pour se figurer le contexte de communication. *¿Qué tal Carmen ?*, à l'attention des grands commençants (classes de 2^{de} LV3) a été réédité plusieurs fois, alors que l'opposition de l'inspection générale d'espagnol à cet ouvrage était très grande. On peut aussi relever *Embarque Puerta 1 y 2* (© Nathan, 1983-84, pour le collège) où l'utilisation de l'image comme appui au dialogue de base est tout à fait représentative de ce type d'ouvrages⁷. Mais ces méthodes d'enseignement resteront tout à fait à la marge, alors que la MA d'espagnol, et sa conception de l'image présentée plus haut, sera très majoritaire. Les prises de position récurrentes des membres des corps d'inspection d'espagnol contre la MAV ont été à cet égard déterminantes à l'époque. On pourra s'en convaincre en lisant, dans l'arrêté du 14 mars 1986 fixant les programmes de la classe de seconde, les propos suivants clairement opposés aux méthodes répétitives de la

6 L'Approche Communicative (AC) est apparue au cours des années 1970, en réaction à l'échec des méthodes audio-visuelles : trop centrées sur la répétition de structures, ces méthodes qui privilégiaient l'oral ne permettaient cependant pas assez à l'apprenant de s'exprimer en tant que locuteur responsable. L'AC cherche à prendre en charge la globalité de la situation de communication ; elle proclame l'émergence du sujet apprenant, prend en compte l'erreur comme trace de la démarche d'apprentissage, et promeut une éthique de la rencontre avec l'autre à travers des dispositifs pédagogiques tels que le jeu de rôle et la simulation. Dans les manuels, les images situationnelles, comme dans la MAV, sont très présentes, pour illustrer les situations de communication.

7 Par exemple, pages 30-31, des jeunes font un pique-nique dans la campagne de Ségovie. Arrivent de jeunes motards qui leur demandent leur chemin. Les images illustrent la situation (installation du pique-nique, dialogue avec un des motards).

MAV de la part du rédacteur pour l'espagnol, qui leur préfère une reprise des formes linguistiques en situation de commentaire de document :

« Le professeur fait en sorte que les formes grammaticales soient utilisées dans les situations vivantes qu'offrent les documents à commenter. Étant 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 [...], 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 » (MEN, rééd. 2000 : 33-34).

Alors que l'anglais et l'allemand cherchent à former des communicateurs, en adoptant successivement la MAV et l'AC, l'espagnol entend faire des élèves des commentateurs de documents en s'en tenant à la MA. On notera au passage l'allusion de la part du rédacteur à la variété des documents : c'est un point très important. De fait, puisque la méthodologie active d'espagnol était à l'époque unique et non négociable, le seul paramètre à la disposition des enseignants pour « aérer » les cours était la possibilité de varier les documents, afin de ne pas lasser les classes. C'est dans ce contexte qu'il faut replacer l'utilisation très importante des images « supports » dans les cours d'espagnol. Les images viennent alors en contrepoint des textes littéraires, elles « dialoguent » en quelque sorte avec ces derniers, elles apportent un autre éclairage, elles ne sont pas seulement une illustration ; la contrainte méthodologique donne lieu à une contribution tout à fait originale de la part des acteurs de la didactique scolaire de l'espagnol.

La didactisation très spécifique des images à partir des années 1970 est révélatrice de cette évolution méthodologique tout à fait particulière de l'espagnol en France, que j'ai modélisée dans plusieurs de mes travaux au moyen du concept d'« ellipse méthodologique » (Lenoir, 2009a et 2009b). En évitant la MAV des années 1960, puis l'approche communicative des années 1970 pour leur préférer le maintien de la méthodologie active, la didactique de l'espagnol a cheminé en quelque sorte « en solitaire » pendant une quarantaine d'années,

II. Une autonomie toute relative des images en MA d'espagnol

A. Un dialogue original texte-image en MA d'espagnol

Si la contribution d'illustrateurs était indispensable pour la MAV et l'AC, seuls quelques rares concepteurs de manuels pour la MA y ont fait appel : en MA d'espagnol, ce sont plutôt des concepteurs de matériels didactiques pour débutants qui l'ont fait, comme Albert Mercier avec *Pueblo* première année d'espagnol (© Armand Colin 1965, collègue), Jean-Paul Duviols pour *Sol y sombra* classe de quatrième (© Bordas 1979), ou Maurice Aigoïn pour *Díselo* (© Hatier 1995, pour le collègue). Cela est d'autant plus nécessaire que dès les niveaux de débutants, on introduit des textes assez longs, en MA d'espagnol, pour former des commentateurs⁸. À ces exceptions près, l'image est utilisée pour constituer un support de travail à part entière, et donc pour recevoir le même traitement que les textes ; souvent, elle est mise en rapport avec le texte dans une approche assez complexe.

⁸ J'ai parlé à ce propos d'« ellipse curriculaire », puisque la problématique du débutant était en quelque sorte « effacée » en espagnol (Lenoir 2009a, p. 216).

On peut par exemple trouver dans *Gran Vía* classe de seconde (© Didier, 1991) ce « dialogue » entre un récit à tonalité fantastique dans lequel, sous la plume de Manuel Vázquez Montalbán, un couple d'automobilistes prend une auto stoppeuse qui disparaît de la voiture après avoir annoncé un virage dangereux, et la reproduction d'une « vanité », huile sur toile de Pedro de Camprobín, *La Mort et le jeune homme*, du XVII^e siècle. De tels rapprochements peuvent être stimulants, mais en l'espèce, le traitement didactique du tableau est tout de même assez ambitieux. Par exemple, on trouve cette question où l'élève est invité à relever les éléments symboliques de la nature morte sur la table qui se trouve entre les deux personnages représentés. Dans *Conéctate* classe de première (© Hatier 2002), une double page associant un texte de Mario Benedetti où un peintre se demande comment représenter l'horreur d'Hiroshima, et un tableau de Herman Braun-Vega, où le peintre péruvien cite *L'art de la peinture*, de Vermeer. Il s'agit dans les deux documents de mettre en évidence la responsabilité de l'artiste. Là aussi, la didactisation est très ambitieuse : on demande aux élèves d'effectuer des mises en rapport tout à fait subtiles entre le texte et la reproduction du tableau de Herman Braun-Vega, et il est permis de se demander si l'étayage, notamment en termes d'apports linguistiques, est suffisant pour que les élèves puissent réaliser ce travail. Dans *Puerta del sol* classe de première (© Delagrave 2005), c'est parfois le texte qui doit fournir le matériau langagier nécessaire au commentaire de la photo : je retiens par exemple cette double page où les élèves doivent d'abord relever tout ce qui dans un extrait de roman sur l'exil espagnol à la fin de la guerre civile permet de commenter une photo de Robert Capa sur la même question.

B. Un guidage trop étroit

Malgré les précautions envisagées par les membres des corps d'inspection citées plus haut, malgré les précisions apportées par les rédacteurs de textes et instructions (comme dans l'extrait cité de l'instruction de 1988), le traitement didactique de l'image dans les matériels relevant de la MA d'espagnol aura eu tendance à enfermer les élèves dans des normes de présentation qui leur ont en fait laissé peu de marge de manœuvre. Et même, dans de nombreux cas, on peut se demander si le traitement de l'image n'instrumentalisait pas fortement cette dernière. Par exemple, dans *La palabra viva 1* (© Hatier 1976, collège), figure ce « dialogue » entre une photo prise dans une mine de Bolivie et un extrait de roman néo-réaliste de l'après-guerre espagnole, où le personnage est un paysan qui a décidé d'entrer à la mine, dans les années 1950. Dans le dossier pédagogique, le traitement didactique de la photo est très contraignant, et on note des effets de placage, avec des structures à faire réemployer telles que « il est bien connu que ... (la mine est dangereuse, etc.) ».

On peut noter par ailleurs une tendance récurrente à demander aux élèves de s'interroger sur l'état d'esprit des personnes peintes ou photographiées, et, s'agissant notamment des photos, sans donner toujours assez d'information sur les conditions dans lesquelles les clichés ont été pris. Dans *Lengua y vida 2* (© Hachette 1980, collège), à propos de la photo d'une jeune pionnière cubaine, on trouve dans le cahier de l'élève des propositions de commentaire très ambitieuses. Les concepteurs proposent un vocabulaire qui associe trop étroitement des objectifs langagiers (le vêtement, l'expression du visage) et culturels (une jeune femme, membre d'une brigade d'étudiants en mission à la campagne, peut-être...). Mais en réalité on ne sait pas exactement où et à quelle occasion la photo a été prise. Dans le même ordre d'idées, les concepteurs de *Díselo* (© Hatier 1995, collège) proposent un guidage du commentaire des photos qui a tendance à extrapoler à l'excès le sens à donner au document, comme par exemple avec cette photo d'un indien, musicien des rues dans une localité proche du lac Titicaca : les élèves doivent émettre des hypothèses sur la manière de jouer, sur la nature de la mélodie...

En réalité, le guidage finalement très serré pour faire travailler les élèves sur ces documents qui ne sont pas des « êtres de langue », comme disent à l'époque les membres des corps d'inspection⁹, est dicté par le souci permanent de susciter l'expression orale dans les classes. J'y vois personnellement une trace du paradigme direct de la MA d'espagnol. En MA d'espagnol comme à l'époque de la MD, il était fortement préconisé de stimuler l'expression orale, aussi « spontanée » que possible, chez les élèves. Et paradoxalement, pour que cette expression orale puisse advenir, les concepteurs l'ont considérablement étayée par des amorces de phrases autour du document iconographique, ou par des conseils très étroits aux enseignants dans les livrets pédagogiques. Dès lors, au cours de cette période, l'expression orale des élèves a-t-elle toujours été aussi autonome ? Il est permis d'en douter.

III. Dernières tendances avec la Perspective Actionnelle du CECRL

Au XXI^e siècle, la didactique de l'espagnol a dû rejoindre celle des autres langues, plus ou moins contrainte et forcée par la politique linguistique volontariste du Ministère, avec l'avènement de la perspective actionnelle (désormais PA) initiée par les rédacteurs du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)*, publié en France en 2001, et adopté en 2005 par une loi d'orientation (BO n° 18 du 5 mai 2005) (Lenoir 2009a et 2009b). Avec la mise en œuvre de cette nouvelle configuration didactique initiée par le *Cadre*, l'image était susceptible de pouvoir prendre place dans des démarches de projets dans lesquelles les élèves sont invités à s'impliquer collectivement. Dès lors, il ne s'agit plus seulement de contempler, ou d'admirer de belles images, il peut également s'agir d'en créer, et de soumettre ces créations à la validation du groupe ou d'un public plus large. Il faut alors acquérir des connaissances et des savoir-faire, se construire une compétence de communication située, apprendre à travailler ensemble, tenir ses engagements, en somme prendre place en tant que sujet social dans un projet collaboratif.

Les concepteurs pour l'espagnol se sont saisis des possibilités offertes par la Perspective actionnelle, mais ils n'ont pas pour autant abandonné les configurations didactiques antérieures, dont la MA. C'est ainsi que l'on peut trouver dans les manuels édités à partir des années 2005, diverses utilisations de l'image, représentatives de divers courants méthodologiques.

Je relève par exemple ces deux utilisations « actionnelles » de l'image dans deux manuels de lycée : *¡Apúntate !* classe de seconde (© Bordas 2008), et *Nuevas voces*, classe de première (© Didier 2011). Dans *¡Apúntate !*, les élèves doivent étudier le scénario et la mise en images dans deux BD fort différentes en termes de graphisme, mais qui toutes deux ont à voir avec l'enfance au travail, après quoi ils doivent s'organiser pour créer une BD sur ce même sujet, dans une perspective dénonciatrice. Une exposition des travaux est prévue. Dans *Nuevas voces*, il faut d'abord rechercher des informations sur des légendes ou des croyances dans le monde hispanique, et en présenter une sous la forme d'une page HTML qui, après validation, pourra être incluse dans l'ENT de l'établissement. Ces travaux sont donc à réaliser en sous-groupes, la classe entière étant en fin de projet le cadre de la présentation des objets réalisés.

Dans d'autres manuels récents, l'utilisation de l'image peut encore faire penser à la MA : par exemple, dans *A mí me encanta* classe de 3^{ème} (© Hachette, 2017), p. 62, une image humoristique est à commenter, avec le guidage de questions. Un homme offre un énorme

9 Cf. ces propos de J. Fernández Santos, au cours de la table ronde de 1976, déjà citée : « [...] l'image est toujours interprétée, dans nos classes, par rapport à un certain code linguistique, et commentée de même, mais elle n'est pas, en soi, un être de langue ; elle ne constitue pas, comme le texte, un modèle linguistique ». *Ibid.*, p. 32.

bouquet de fleurs différentes à sa femme en expliquant qu’il ne se souvenait plus de ses fleurs préférées. Le bouquet est démesuré. Dans *Escalas* classe de 1^{ère} (© Hatier, 2015), les textes proposés à la compréhension de l’écrit sont en quelque sorte « introduits » par une iconographie qui figure en haut à droite de la page, insérée dans le coin droit du texte : leur commentaire guidé par une question spécifique permet de mieux repérer la thématique abordée. Un peu plus loin (p. 73), il s’agit de comprendre qui sont les « patronas » au Mexique ; ces femmes qui se placent le long d’une voie ferrée très utilisée par les migrants vers les Etats-Unis distribuent de la nourriture aux passagers clandestins des trains de marchandises. Dans *Pasarela* Terminale (© Hachette, 2016), les textes sont illustrés par des images, comme au meilleur temps de la MAV ; page 123, un texte sur Emiliano Zapata est illustré par une photo d’époque du personnage. Dans *Enfoques* classe de 1^{ère} (© Hachette, 2016), pages 112-113, à propos de Mémoire historique, la double page associe un article de *El País* à propos de l’inauguration en 2015 du « jardin des combattants de la Nueve » par le roi Felipe VI et Anne Hidalgo, maire de Paris, espagnole et fille de républicains, une photo prise à cette occasion, et une page de la BD « La Nueve », de Paco Roca. Ces documents sont à prendre en charge ensemble au moyen d’un guidage approprié. En synthèse, une question propose d’imaginer une conversation préparatoire entre le dessinateur et son témoin, ancien membre de la Nueve¹⁰ : les simulations étaient la tâche de prédilection de l’approche communicative.

Conclusion

L’introduction et l’utilisation massives de l’image dans les manuels d’espagnol au cours des années 1960 auront donc été le résultat d’une réaction contre les images situationnelles de la MAV (dans laquelle l’image n’avait alors qu’une fonction d’illustration de dialogues fabriqués), afin de maintenir, quel que soit le support d’enseignement apprentissage, une méthodologie unique (la méthodologie active, en l’occurrence) fondée sur le commentaire de documents authentiques. C’est pourquoi, à partir du milieu des années 1960, on a pu repérer dans les manuels d’espagnol des formes d’association texte-image originales, dans lesquelles l’image avait le statut de support à part entière, dans le cadre d’une association thématique avec un texte, afin de pouvoir être commentée comme ce dernier. Si quelques équipes de conception de manuels d’espagnol ont fait appel à des illustrateurs (dans ce cas, l’image avait pour seul rôle celui de contribuer à une meilleure compréhension du texte étudié, à l’instar de la MAV), dans la très grande majorité des manuels publiés entre 1970 et 2000, les images sont des reproductions d’œuvres picturales, de dessins, de BD, des photographies d’auteurs, etc., choisies pour être commentées, comme les textes. Les progrès techniques de l’édition aidant, dès les années 1980 on voit apparaître dans les manuels d’espagnol une iconographie très riche et très variée, d’une grande qualité esthétique le plus souvent.

Cependant, pour pouvoir être commentée comme un texte, l’image a dû à l’époque recevoir en espagnol un traitement didactique particulier de la part des concepteurs, en termes d’apports lexicaux spécifiques et / ou de guidages plus ou moins étroits, afin que les productions langagières des élèves soient facilitées, voire très étayées. Dès lors, l’autonomie langagière et de pensée des élèves était toute relative. Parfois même, la signification de l’iconographie retenue par les concepteurs pouvait passer au second plan derrière leur volonté de faire réactiver certains contenus langagiers par les élèves.

10 La 9^e compagnie du régiment de marche du Tchad faisait partie de la fameuse 2^e division blindée du général Leclerc. Elle a été surnommée “La Nueve” car elle comptait de nombreux républicains espagnols.

Il convient de souligner le très grand savoir faire et la grande créativité qu'ont su se donner les enseignants d'espagnol au cours de cette longue période de méthodologie active d'espagnol, notamment en matière de choix de supports (et donc d'images). Toutefois, le paradigme direct de la MA d'espagnol aura cependant représenté un frein à cette créativité, car à trop vouloir encadrer l'expression orale des élèves, les concepteurs n'ont pas tiré nécessairement tout le parti possible des potentialités d'une iconographie pertinente, riche et variée. La perspective actionnelle issue du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)* publié en 2001 rend aujourd'hui possibles des approches plus constructivistes, plus diversifiées, plus respectueuses de la culture d'apprentissage des élèves d'aujourd'hui et de leur désir d'autonomie, mais il n'est pas certain que les équipes de conception de manuels aient pris le parti d'utiliser toute la marge de manœuvre qu'autorise cette dernière configuration didactique. Elles ont plutôt choisi de conserver vivant l'héritage méthodologique que la didactique de l'espagnol et des langues leur avait légué, tout en prenant en compte la nouvelle donne.

Glossaire¹¹

MD : méthodologie directe

MA : méthodologie Active (instructions officielles de 1920, puis circulaire du 1^{er} décembre 1950) ; méthodologie active d'espagnol, depuis l'instruction de 1969 jusqu'à celle de 2002.

MAV : méthodologie Audio Visuelle (introduite dans les années 1950).

AC : approche Communicative (introduite dans les années 1970).

PA : perspective actionnelle (initiée dans le *CECRL*, 2001).

Corpus des manuels scolaires cités (ordre chronologique) :

Dibié, E., Fouret. (1911). *A. Primeros pinitos*. Paris : Didier, 243 p.

Bouzet, J. (1954). *España de hoy*, Classes de seconde et première. Paris : Librairie classique Eugène Belin.

Ferrer, A., Rivenc, P., Rojo Sastre A.J. (1962). *Vida y diálogos de España. Método audiovisual*. Paris : Didier.

Mercier, A. (1965). *Pueblo 1*, première année d'espagnol. Paris : Armand Colin, 208 p.

Dabène, L. (1968). *¿Qué tal, Carmen ?*, à l'usage de grands commençants, second cycle. Paris : Armand Colin, 224 p.

Molina, F., Mollo, C., Villégier, J. (1976). *La palabra viva 1*. Paris : Hatier, 191 p.

Duviols, J.P. (1979). *Sol y sombra*, classe de quatrième, deuxième langue. Paris : Bordas, 219 p.

Darmangeat, P., Puveland, C., Fernández-Santos, J. (1980). *Lengua y vida 2*, nouvelle édition. Paris : Hachette, 190 p.

11 Pour une présentation synthétique de ces différentes configurations didactiques, je renvoie au glossaire de termes didactiques que j'ai élaboré dans Lenoir et al., 2015, pp. 314-348. Pour une approche approfondie, *l'Histoire des méthodologies* de Ch. Puren (1988) est un incontournable.

Pissavy-Veneau, A-M. (1983). *Embarque Puerta 1*, Classe de quatrième seconde langue. Paris : Nathan, 159 p.

Aigoïn, M., Andriani, J., Andriani, M., Benito, L., Clemente, E. (1996). *Díselo*, espagnol deuxième année. Hatier : 191 p.

Bagouet, J.Ch., Descomps, D., Kerzulec, J.Y. (2002). *Conéctate*, espagnol, classe de première. Paris : Hatier, 252 p.

Cordoba, J. (Dir.), Ausejo Aldazábal, B., Cordoba, M., Flecchia, A., Fonta, E. (2006). *Puerta del sol*, espagnol classe de première. Paris : Delagrave, 239 p.

Chauvigné-Díaz, A. (Dir.), Acosta Luna, C., Sciuto-Linares, S., Vergnes-Castro, B. (2008). *¡Apúntate !*, classe de seconde. Paris : Bordas, 223 p

Chiabrando, S., Job, B., Fournieret, P., Kourim-Nollet, S., Pla-Arnold A.M., Valero, A. (1991). *Gran vía*, espagnol classe de seconde (R. Basterra Dir.). Paris : Didier, 267 p.

Inzaurrealde, J. (Coord.), Añorga, S., Ellalaf, M., Patouraux, H., Rodriguez, L. (2011). *Nuevas voces*, classe de première. Paris : Didier, 257 p.

Scibetta, L., Bagouet, J-C., Chioussé, C., Danet-Leveille, A., Gillot, J., Teullier, C. (2015). *Escalas* classe de 1^{ère}. Paris : Hatier, 223 p.

Trouélan, D. (Dir.), Cuisse, H., Sarroste, C., Serra, G., Bénézéch, F., Serra, G. (col.) (2016). *El nuevo Pasarela* Terminale. Paris : Hachette, 255 p.

Brévar, F., Mecqinon, B., Rocca Serra Pomares, N. (Dir.), Bertomeu-Vicens, P., Borthomieu, M-F., Daubert, H., Dubois, P., Hareux, I., Leroux, V., Merique, C., Vercher-Rosello, S. (2016). *Enfoques* classe de 1^{ère}. Paris : Hachette, 2016, 222 p.

Delhaye, I. (Dir.), Dulou, J., Martínez-Giménez, M. (2017). *A mí me encanta* classe de 3^{ème}. Paris : Hachette, 144 p.

Références bibliographiques

Textes officiels

Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). 1986. *Pédagogie de l'espagnol. Principes et pratiques*. Nouvelle édition. Nantes : CNDP/CRDP.

Programmes pour les classes de première et terminale, arrêté du 25 avril 1988. In : Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). 2000. *Espagnol. Classes de seconde, première et terminale*. Rééd. Août 2000. Paris : CNDP.

Ouvrages et articles

Choppin, A. (2002). Les manuels scolaires de langues vivantes de 1789 à nos jours. *Les langues modernes*, n° 1, *Les manuels scolaires*. Paris : APLV, 6-14.

Choppin, A. (Dir.) (1995). Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours, vol. 6 : espagnol. Paris : INRP, EMMANUELLE.

Lenoir, P. (2009a). *De l'ellipse méthodologique à la perspective actionnelle, la didactique scolaire de l'espagnol entre tradition et innovation (1970 – 2007)*. Thèse de doctorat en Sciences du langage sous la direction de C. Puren. Université Jean Monnet de Saint-Etienne. Récupéré sur le site de l'APLV :

<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article3252>

Lenoir, P. (2009b). « Pour une approche objet-sujet-projet en enseignement scolaire de l'espagnol en France ». *Synergies Pays riverains de la Baltique*, n° 6, 113-123. Récupéré sur le site *Les revues synergies du gerflint* : <https://gerflint.fr/Base/Baltique6/lenoir.pdf>

Lenoir, P., Pugibet, V., Ruiz, J.M., Suardi, J.M. (2015). *Réussir les oraux du Capes d'espagnol*, Clamecy : Atlande.

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

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.

Table ronde (octobre 1976) : *L'image et son utilisation dans l'enseignement d'une langue vivante : l'espagnol*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). (1986). *Pédagogie de l'espagnol*. Nouvelle édition. Nantes, CNDP/CRDP, 21-32.