Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

36 | 2006

De quelques enjeux et usages historiques du Français fondamental

L'irruption du *Français fondamental* en Espagne : un vent de modernité dans l'enseignement franquiste

Francisco José Morales Gil

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dhfles/1210>

DOI : 10.4000/dhfles.1210

ISSN : 2221-4038

Éditeur

Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2006

Pagination : 173-194

ISSN : 0992-7654

Référence électronique

Francisco José Morales Gil, « L'irruption du *Français fondamental* en Espagne : un vent de modernité dans l'enseignement franquiste », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 36 | 2006, mis en ligne le 15 mars 2014, consulté le 27 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/1210> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.1210>

Ce document a été généré automatiquement le 27 mai 2021.

© SIHFLES

L'irruption du *Français fondamental* en Espagne : un vent de modernité dans l'enseignement franquiste

Francisco José Morales Gil

Introduction

- 1 En 1951, à l'époque de la création du Centre d'étude du français élémentaire à l'École normale supérieure de Saint-Cloud, l'Espagne vivait encore avec la carte de rationnement. Et pourtant la fin de la guerre civile était déjà loin. Mais justement - l'histoire est remplie de paradoxes et de parallélismes - en 1951 va se produire la première grande crise ministérielle dans cet Etat issu d'un coup d'état manqué et devenu *uno, grande y libre*. L'un des nouveaux ministres, un très jeune Joaquín Ruiz-Giménez (qui bien des années après va jouer, malgré tout, un rôle important dans l'Espagne démocratique) remplace l'ancien ministre de l'Éducation Nationale, José Ibáñez Martín, un catholique conservateur.
- 2 À la suite de la défaite nazie tout d'abord, et de la naissance de la guerre froide ensuite, et appuyée sur la nécessité du régime franquiste de faire un renouvellement de façade, la nouvelle équipe du ministère de l'Éducation formée autour de Ruiz-Giménez va entamer de profondes réformes dans l'enseignement espagnol et, en ce qui concerne l'enseignement du français, va favoriser la diffusion du Français fondamental dans les classes espagnoles. Au milieu des débats pédagogiques de l'époque, l'irruption du *Français fondamental* va se montrer comme un paradigme des tensions entre conservateurs et réformateurs, entre classiques et modernes, un vent de modernité dans un enseignement qui somnolait, comme le reste du pays, depuis trop longtemps.

1. L'enseignement du français dans le système éducatif franquiste 1938-1953

- 3 Pour comprendre le contexte dans lequel va agir le Français fondamental, il nous semble nécessaire d'établir très brièvement la situation de l'éducation dans l'Espagne franquiste, en particulier en ce qui concerne l'enseignement secondaire, le seul niveau éducatif dans lequel le français, en tant que matière, va occuper une place significative. Rappelons également que la langue française va être, pratiquement jusqu'à la fin du franquisme, la langue étrangère la plus étudiée en Espagne.
- 4 En pleine Guerre Civile, en 1938, tout au début du Régime, les autorités franquistes transforment aussitôt et complètement l'organisation et les orientations didactiques républicaines de l'enseignement espagnol. Cet ensemble de dispositions législatives, notamment la *Ley Reguladora de los Estudios de Bachillerato* publiée le 23 septembre, trace de façon très nette la nouvelle philosophie, marquée par des conceptions traditionnelles proches d'un humanisme chrétien, mais dans une version empreinte d'intolérance, un système d'enseignement dans lequel le rôle prépondérant des matières classiques mettait en évidence un regard plutôt tourné vers le passé que vers le présent. Évidemment, l'éducation ne pouvait se soustraire à un contexte social particulièrement difficile. Après la guerre, au milieu d'une répression politique impitoyable qui anéantit les meilleurs représentants du cadre enseignant, il y a peu de raisons pour s'attendre à voir quelque chose de positif dans le petit monde de l'enseignement du français. Tout d'abord parce les vainqueurs de la guerre vont entamer une destruction systématique des réformes éducatives initiées par la République. De ce fait, les aspirations républicaines de modernisation vers un enseignement actif, intuitif, ludique, libérateur, laïque, égalitaire et tolérant vont être remplacées par un autre type de conception éducative tout à fait antinomique (comme une métaphore du conflit qui venait de s'achever) : un enseignement traditionnel, dogmatique et catholique où règnent la discrimination sociale et la discipline. En plus, les langues étrangères que l'on va promouvoir pendant ces premières années sont, évidemment, l'allemand et l'italien.
- 5 D'autres aspects peuvent nous aider à comprendre la situation : un grave déficit de professeurs causé par les pertes sur le champ de bataille et par l'exil. Le recrutement sera particulièrement difficile pour notre discipline, car le nouvel État élimine les études de Philologie moderne, qui avaient été créées par la République en 1932. Ainsi, en dehors des rares *catedráticos* devenus fonctionnaires après des concours passés dans les mêmes conditions que ceux du reste des matières, la plupart des professeurs de français va connaître une situation professionnelle très précaire. D'un côté parce que leur formation académique deviendra plus faible et de l'autre parce qu'ils vont conserver un statut de professeur *especial*, aussi bien dans les lycées que dans les écoles normales et les universités, où les langues modernes occupaient une place encore plus modeste que dans l'enseignement secondaire.
- 6 Sur le plan méthodologique, les instructions officielles renvoient, de façon cohérente avec l'idéologie politique de l'État, à des positions traditionnelles centrées sur la langue écrite, l'enseignement grammatical et les pratiques de traduction. On assiste donc à une réaction contre les instructions républicaines qui avaient proposé, suivant les courants pédagogiques des pays les plus avancés, une méthodologie mixte : directe pendant la première année d'étude et plus éclectique à partir de la deuxième année.

2. L'enseignement du français dans l'Espagne des années cinquante

- 7 Dans les années cinquante, on assiste à un premier changement dans la situation sociale, économique et éducative du pays : accords avec les États-Unis (conséquence immédiate de la guerre froide) et le Vatican, amélioration des conditions économiques, et arrivée au gouvernement de certains ministres qui représentent des courants politiques moins attachés aux souvenirs de la guerre civile¹. Dans le domaine éducatif les réformes vont être particulièrement significatives. En 1953 une nouvelle loi remet en question l'enseignement secondaire, aussi bien dans son organisation que dans son esprit pédagogique, la *Ley de Ordenación de la Enseñanza Media*. Cette réforme va traduire une véritable volonté de mise à jour, volonté limitée certainement par la modestie des moyens mis en œuvre et par les caractéristiques du régime politique, voué à une inertie difficile à changer.
- 8 Malgré toutes ces difficultés, les choses semblent pouvoir changer² en ce qui concerne l'enseignement du français. Une nouvelle génération de professeurs de français apparaît sur scène, des professeurs qui vont compléter leur formation dans des centres spécialisés français (ou bien simplement comme *lecteurs* d'espagnol) qui vont introduire dans les lycées des idées rénovatrices et dans les salles de classe des pratiques conformes aux principes méthodologiques actifs (Unesco 1955). Finalement, une nouvelle réforme de l'enseignement secondaire suppose l'apparition de ces principes actifs dans les instructions officielles de 1956³.
- 9 Cependant, face à ces courants favorables, on constate en même temps de fortes contraintes qui vont ralentir le processus : une discipline qui n'a pas encore complètement atteint le statut de matière fondamentale, un grand nombre de professeurs en situation précaire (et d'autres bien fixés sur leurs vieilles certitudes méthodologiques), une grande pauvreté de moyens, un manque de production scientifique autochtone, et des difficultés d'accès aux publications didactiques étrangères.
- 10 Malgré tout, la fin des années cinquante montre de manière très claire que la situation a changé et que, bien que ce soit une époque de transition, les conditions sont relativement favorables pour assumer les grands événements - méthodologiques et de tout autre genre - qui vont se développer pendant la décennie suivante.

3 La question du vocabulaire à la veille du *Français fondamental*

- 11 Revenons de suite au début des années cinquante. Juste avant l'irruption du Français fondamental la situation de l'enseignement des langues vivantes en Espagne était qualifiée, sans concessions, de déplorable par la littérature didactique de l'époque⁴. Alors que dans le monde occidental, notre discipline semblait connaître un certain essor (Unesco 1964 : XXXII), chez nous elle pouvait être considérée « la cenicienta de la gran familia universitaria » (Canito 1952 : 8). Il est vrai que des voix autorisées étaient aussi pessimistes pour la plupart des pays, comme F. Mossé, qui indiquait que « jamais

le niveau scolaire en ce qui touche les langues vivantes n'a été aussi médiocre, quelques pays privilégiés mis à part »⁵.

- 12 En ce qui concerne les questions méthodologiques, vers la fin des années quarante l'apprentissage du lexique occupait déjà le centre des débats, notamment dans deux sens différents : d'un côté la vieille bataille directe des listes de vocabulaire et de l'étude des mots dans la phrase (Benedict 1950 : 25), et de l'autre la nécessité de mettre à disposition des élèves « un vocabulaire limité et standardisé » qui synthétise l'énorme complexité du langage (Michéa 1948 : 284). Cependant, les années quarante n'apporteront qu'une modeste contribution aux études lexicographiques :

Après 1940, il parut encore des listes de vocabulaire, mais beaucoup moins que dans la période précédente. Certaines se basaient sur de nouveaux calculs de fréquence, spécialement pour des langues qui n'avaient pas été traitées auparavant, comme le portugais du Brésil ou le russe. Beaucoup de listes pour les autres langues étaient des adaptations de listes déjà existantes, ou le résultat final de projets de longue haleine. (Bogaards 1994 : 108)

- 13 En Espagne, le *Vocabulario usual, vocabulario común y vocabulario fundamental*, de V. Garcia Hoz⁶ est un exemple de ces derniers. Cette étude, la première dans le genre en Espagne et qui avait occupé une dizaine d'année de la vie de son auteur, assume déjà pour l'enseignement de la langue maternelle des idées pédagogiques qui seront de la plus grande importance - car elle ouvre le chemin - dans l'enseignement des langues étrangères. A partir de ce travail, il sera moins facile, dans notre pays, de contester et l'utilité de ce type de corpus et ses principes pédagogiques, notamment les priorités d'apprentissage (Garcia Hoz 1952 : 205).
- 14 En ce qui concerne le français, le *Vocabulaire fondamental du français* de Dottrens et Massarenti (1934) est l'un des rares travaux diffusés en Espagne à cette époque-là, dans une version publiée au Mexique par H. Hargous (1958). Rappelons que ce *Vocabulaire*, destiné à des élèves d'enseignement primaire en Suisse dont la langue maternelle était le français, cherchait à établir « un bagage de mots suffisant pour lui permettre de s'exprimer correctement soit par le langage, soit par ses écrits » (Dottrens, Massarenti 1934 : 1). Le résultat c'est un inventaire de 3.000 mots sélectionnés en fonction de critères de fréquence (dans des documents écrits) et de difficulté orthographique, mis en ordre alphabétique et par centres d'intérêt.
- 15 D'autre part, il faut reconnaître que, pendant ces années-là c'était la langue anglaise qui avait suscité le plus grand nombre de travaux. Pour
- 16 R. Michéa c'étaient les Anglais (puis les Américains) qui avaient senti de suite qu'une langue qui prétendait devenir vraiment internationale devait faciliter son apprentissage aux étrangers :
- A mesure qu'au XXe siècle, la langue et la littérature apparaissent comme des instruments de conquête pacifique et que les grandes nations s'efforcent d'étendre leur zone d'influence culturelle, on voit se développer cette idée qu'un vocabulaire normalisé et, par conséquent, plus accessible aux étrangers doit constituer un appréciable avantage dans la concurrence des civilisations (...). Les langues qui ont à lutter pour leur existence même semblent recourir, elles aussi, à cet instrument de défense aussi bien que d'attaque qu'est devenu le vocabulaire limité. (1948 : 287)
- 17 Après le *colonialiste Basic English* (1935) britannique, on voit apparaître, surtout aux Etats-Unis, beaucoup de tentatives pour établir des listes de mots « fondamentaux »⁷ et l'on peut dire qu'à partir des années trente, il s'est produit une véritable éclosion de travaux qui essaient de trouver les bases scientifiques permettant de dresser ces

inventaires lexicaux, outils pédagogiques que l'on cherchait - à la manière d'un moderne Graal - depuis les temps de Comenius, mais surtout depuis la révolution directe.

- 18 Mais en Espagne - et pas seulement en Espagne, bien sûr - ce type de travail trouvait de fortes réticences face à une tradition qui organisait l'enseignement selon les catégories grammaticales :

Ha habido varios criterios para la distribución de los vocablos; pero, al parecer, el más recomendable es aquel que clasifica las palabras con arreglo a las partes de la oración -nombres, adjetivos, artículos, verbos, etcétera- y no el antiguo criterio que distribuía los vocablos basándose en diversos conceptos convencionales -la casa, los parientes, los vestidos, el campo, etc., etc.- (...) Es más interesante saber a ciencia cierta qué papel desempeña una palabra en la oración, que tener una lista de vocablos agrupados con arreglo a criterios poco científicos. (Echevarria 1948 : 66).

- 19 Signalons cependant que la seule monographie publiée en Espagne tout au long des années quarante, concernant l'enseignement des langues vivantes et écrite par Pablo Sicart, professeur à la Escuela oficial de idiomas de Madrid en 1947, défendait clairement la pertinence de ces inventaires (Sicart 1947 : 58)⁸.

- 20 Dans les instructions officielles de 1938 (*Ley reguladora de los estudios de bachillerato*), résolument traditionnelles malgré un vernis très léger d'éclectisme, on demandait l'utilisation d'un vocabulaire *usual* en début d'apprentissage. En conséquence, si la question de la langue littéraire en début d'apprentissage semblait réglée, le fait est que, comme l'on ne précisait pas le nombre de mots nouveaux par niveau, tout dépendait du seul critère de l'auteur, ce qui conduisait inévitablement à de grandes différences parmi les manuels de l'époque⁹. Un manuel espagnol assez caractéristique de ces années-là est celui de F. del Valle (1950) qui propose 3.300 mots la première année. En fait, le critère de sélection le plus habituel consistait à utiliser des mots selon les besoins, ce qui devenait souvent particulièrement choquant quand il s'agissait de chercher des mots pour les exercices de prononciation, qui étaient placés normalement au début du livre. On peut donc y trouver des mots très éloignés du vocabulaire *usual*, tels que, par exemple, « secte rigoriste », « cilice » ou « cananéen » (Edelvives 1946 : 6, 8 et 15).

4 L'irruption du Français élémentaire

4.1 Les préparatifs

- 21 Nous l'avons dit plus haut, à partir des changements ministériels de 1951, les choses commencent à changer. Comme conséquence de cette volonté de renouvellement, nous allons assister à une suite d'événements parfaitement enchaînés qui vont conduire directement à ce que nous avons appelé « l'irruption du Français fondamental ».
- 22 Signalons tout d'abord que le Ministère de l'Éducation, à travers le nouveau Centra de orientation didáctica (COD), commence à organiser des réunions (les premières dans ce genre en Espagne) où participent les plus significatifs catedráticos de lycée afin d'analyser les questions méthodologiques des différentes matières. En ce qui concerne les langues vivantes, la première réunion eut lieu en 1953 et finit par un grand échec : il n'y aura pas de nouvelles instructions méthodologiques. Pendant l'année scolaire 1956-1957, lors de la première Semaine didáctica de langue française, organisée par

l'inspecteur général L. Grandía Riba¹⁰, les choses vont se dérouler de manière bien différente. En effet c'est là que va se créer le groupe de pression « actif » (De Zulueta 1962 : 61) qui va établir les bases des réformes méthodologiques qui conduiront à l'adoption officielle des méthodes actives d'influence française (Grandia Mateu 1961 : 87), et c'est à partir de là que nous pourrions voir l'apparition officielle du Français élémentaire dans l'enseignement secondaire espagnol.

- 23 Jusqu'à ce moment-là, malgré les nouvelles instructions pédagogiques proposées par la réforme de 1953 pour l'ensemble des matières, en ce qui concerne les langues vivantes, la situation avait peu changé : des classes de 40-65 élèves (Lago 1966 : 44) où la plupart des praticiens continuaient à enseigner les langues modernes comme les langues mortes, selon une méthode traditionnelle grammaire-traduction « dégénérée » (Lopez Fanego 1958 : 30).
- 24 Mais nous pouvons trouver, avant l'importante réunion de 1957, des indices qui montrent qu'au Ministère l'on travaillait déjà dans une direction très claire. En 1956 la *Revista de Education* (revue officielle du Ministère de l'Éducation, de grande diffusion) lançait dans son numéro 42 (pp. 3-4) un débat - qui devient essentiel pour notre propos - autour des examens de Grado (sorte de brevets de fin d'études). Ainsi donc, étant donné le manque d'instructions officielles pour les langues modernes, on y propose le vocabulaire comme facteur déterminant pour calculer la qualification finale de l'examen, considérant que c'est justement le vocabulaire l'élément le plus uniforme dans les différentes langues et aussi l'élément le plus facile à mesurer. Et l'on finit par proposer 700 mots pour le brevet élémentaire (350 mots par cours de langue étrangère) et 1.500 mots (400 par cours) pour le brevet supérieur.
- 25 C'est-à-dire que ce modeste article offre aux lecteurs avertis la pensée officieuse du Ministère, comme une espèce de document initial pour le débat, en essayant tout de même de prévenir les éventuelles oppositions :

No supone una desviación violenta de los principios en que se asienta la actual preparation, sino más bien una ordenación racional de lo existente, en la que se trata de eliminar un sinnúmero de rémoras ya tradicionales y de fijar, a falta de cuestionarios, el contenido de las pruebas, facilitando así la labor a profesores, alumnos y examinadores (p. 4).
- 26 Deux numéros plus tard, dans la même revue, le professeur Lopez Fanego (1956) reprendra le sujet dans la même voie, avec trois objectifs très marqués : défendre la pertinence du Français élémentaire, signaler la situation chaotique des examens de l'époque et refuser les critiques des conservateurs qui portaient, évidemment, sur un éventuel appauvrissement du langage¹¹.
- 27 Mais pour en arriver là, d'autres changements importants s'étaient produits dans le petit univers de notre discipline. Le fait est que parmi d'autres innovations, depuis la création du COD, avec un régime qui commençait à être accepté dans beaucoup d'institutions internationales, le Ministère de l'éducation avait entamé une nouvelle politique de formation des professeurs à l'étranger¹². Pour les nôtres, évidemment, la France et la Belgique deviendront les destinations principales. C'est ainsi que les professeurs les plus inquiets auront l'occasion de connaître les idées nouvelles et les protagonistes du renouvellement méthodologique de cette période essentielle pour la discipline. Par exemple, W. Merino connaîtra pendant l'été 1951 les installations audiovisuelles de l'université de Strasbourg (Merino 1955) ; un groupe de professeurs éclairés, E. Canito, J. Lago, C. Ribelles et Ma A. Martinez de Blanco, assistant, avec le

soutien de l'Institut Français¹³, au premier congrès après la guerre de la Fédération internationale de professeurs de langues vivantes (FIPLV), tenu à Sèvres en avril 1953, où ils eurent l'occasion de connaître F. Closset dont l'influence en Espagne sera capitale (Lago 1965 : 293); C. Ribelles (1956) sera aussi de la partie lors du stage *actif* organisé en août 1956 par l'Institut Collégial d'Études Françaises et Européennes au Cap d'Ail. Notre dernier exemple est particulièrement important : -l'inspecteur L. Grandia Riba participa à la séance de la Commission des programmes de l'enseignement secondaire de l'Unesco, qui eut lieu à Sèvres en avril 1957.

- 28 C'est-à-dire que tout était préparé pour le grand événement : les nouvelles instructions officielles (les *cuestionarios*) pour les langues étrangères.

4.2 L'irruption du Français élémentaire

- 29 Effectivement, en 1957 on publie le nouveau plan d'études et les *cuestionarios* pour l'enseignement secondaire, et en 1958 les programmes officiels¹⁴.

- 30 La grande nouvelle n'apparaît pas dans les questionnaires, qui n'annoncent rien de surprenant mais elle se cache dans les programmes et là elle apparaît aussitôt : la première année de français doit viser « la adquisición firme del Vocabulario Elemental (...) a través de las lecturas, y sobre todo de la conversación ». De plus, la première partie du programme, qui doit occuper les trois premiers mois du cours, doit être surtout orale, la pratique devra précéder les explications et il faudra se limiter à l'étude d'un vocabulaire et d'une grammaire de base. Et tout cela sans avoir recours au manuel ! Enfin, la langue de la classe doit être le français sauf pour de courtes explications. Les indications méthodologiques pour la deuxième partie du cours montrent clairement les influences actives bien qu'avec quelques zones d'ombre : des lectures graduées et non littéraires, des traductions (bataille toujours difficile dans l'enseignement espagnol) au français mais avec les mots de la leçon (donc, du Français Élémentaire), des compositions très simples, des conversations où le professeur ne doit intervenir que pour aider (avec interdiction formelle de traduire les conversations !), des chansons, des poèmes, des gravures (dès la première classe), une étude grammaticale très simple et adaptée aux connaissances des élèves en langue maternelle, et surtout (ceci est indiqué en premier lieu, même si nous l'avons laissé pour la fin) le vocabulaire :

OBJETIVOS.- 1.º Vocabulario.- Los vocabularios, agrupados por el estudio, serán de palabras usuales, preferentemente de las incluidas en el *Vocabulaire du Français Élémentaire*, pero no exclusivamente aquéllas. Los vocabularios no tendrán traducción; debe darla el profe y los alumnos la retendrán de memoria o la confiarán al obligatorio cuaderno de clase.

- 31 Voilà donc les aspects positifs de ces programmes, mais, en regardant de plus près, on peut constater que les mots « *preferentemente* » et « *no exclusivamente* » laissent peut-être beaucoup si ce n'est trop de choses à la volonté des professeurs. Finalement on conseille de mettre à disposition des élèves le vocabulaire complet du Français élémentaire.
- 32 Il est vrai que se posait aussi le problème de l'utilisation de ce Français élémentaire, car en même temps que l'on conseillait que le vocabulaire apparaisse à la fin du manuel avec la traduction, celle-ci était interdite dans les cahiers de classe des élèves. À côté de cela, l'indication méthodologique pour l'apprentissage était un peu décevante : « los

alumnos la retendrán de memoria » (par cœur), alors que les méthodologues actifs proposaient la réalisation de multiples exercices comme moyen d'apprentissage¹⁵.

- 33 Comme nous l'avons signalé plus haut, dans l'ensemble de ces programmes, on trouvait aussi des ambiguïtés, des incohérences et des lacunes qui risquaient d'appauvrir la portée des nouveautés - et la pratique réelle dans beaucoup de classes va confirmer effectivement ces craintes -, mais malgré ces limites les instructions de 1957-1958 marquent, avec l'irruption du Français élémentaire, un renouvellement fondamental dans l'enseignement du français en Espagne, et nous sommes d'accord avec L. Grandia Mateu (1961 : 87) quand il affirmait qu'elles « sont des indices irréfutables de l'entière acceptation des méthodes actives, phonétique et directe, en Espagne ».

4.3 Les années soixante : la ratification

- 34 À partir de 1958, l'évolution va être beaucoup plus rapide. Tout d'abord, parce que les années soixante constituent une véritable ouverture du pays aux influences étrangères. En effet, la société espagnole avait beaucoup changé depuis la guerre, une société rajeunie en plein progrès économique et culturel, et désormais ouverte de plus en plus à un monde qui voulait absolument changer les choses.
- 35 L'enseignement des langues vivantes va connaître pendant ces années-là, une époque faste : le statut scientifique change complètement (la bonne réputation de la linguistique appliquée y est pour quelque chose), l'apprentissage des langues vivantes est introduit de fait dans les écoles primaires, et l'on va entreprendre une véritable réforme (presque une révolution) des méthodes d'enseignement.
- 36 En ce qui concerne l'enseignement des langues vivantes en général, et la consolidation du Français fondamental en particulier, la suite des événements se déroule sans interruption. Nous signalons quelques moments qui nous semblent les plus significatifs :
- 1957 : publication du *Vocabulario básico Francés*, de E. Moreu Rey (Première édition espagnole) même si le Français fondamental n'est que le point de départ et que « la partie grammaticale ne tient pas compte des indications du français fondamental (1er degré) » (Gougenheim *et al.* 1964 : 298).
 - 1958 : publication de la traduction espagnole de la *Didactique des langues vivantes*, de F. Closset. Première monographie consacrée à l'enseignement des langues vivantes depuis la *Metodología Científica* de P. Sicart (1947).
 - 1958 : publication en Espagne du premier niveau du manuel *Langue et Vie Françaises*, de Mangold et Vettier. Nouveauté extraordinaire et significative dans le panorama des manuels espagnols de l'époque. Il synthétise ce que nous avons appelé *le vent de modernisme* dans l'enseignement espagnol. Le Ministère de l'éducation lui accordera le prix d'honneur lors de la première *Exposición internacional del libro de texto* (1959-1960)¹⁶.
 - À partir de 1959: adaptation des examens de « Grado » (licence) au Français fondamental (López Fanego 1962).
 - 1960 : publication dans le premier numéro de la revue *Filologia Moderna* (première revue espagnole consacrée aux langues modernes) d'un article de Guy Capelle sur les nouvelles méthodes orales. Le texte de l'article correspond à la conférence donnée par Capelle lors d'un stage sur les nouvelles méthodes d'enseignement des langues vivantes qui avait eu lieu à Paris en avril 1960¹⁷.

- 1961 : publication de la *Didactique de la langue et de la civilisation françaises* de L. Grandia Mateu. Première monographie d'un auteur espagnol sur la didactique du français, et la première sur les langues étrangères en général, depuis l'œuvre de P. Sicart (1947). Défense des méthodes actives humanistes et réticences par rapport au Français fondamental : « élément de contrôle efficace, mais non un critère fixe pour la sélection des mots à apprendre. » (Grandia 1961 : 126)
 - 1962 : publication de *Nuevos Métodos en la enseñanza de idiomas*, par le professeur Canito. Il s'agit d'un document essentiel, car cette œuvre écrite par un groupe très important de professeurs de langues vivantes montre l'état de la discipline en Espagne à un moment capital : on y voit les tensions entre traditionnels et actifs, mais on y trouve aussi une défense affirmée des méthodes de Saint-Cloud. (1962 : 65-70).
 - 1963 : publication de *El Francés Fundamental. Vocabulario básico. 1° y 2° grados*, de L. Grandia Riba. Version officielle du Ministère de l'Éducation espagnol (« autorisée par l'Institut Pédagogique National de Paris»). Rappelons ici que Grandia Riba était Inspector Central de Enseñanza Media et avait été aussi le promoteur des réformes actives de 1956.
 - 1963, mai : premier stage *audiovisuel* à Madrid, organisé par les services culturels de l'Ambassade de France en Espagne, en collaboration avec le CREDIF et le BELC, avec la participation de Rivenc, Capelle et autres...¹⁸
 - 1963, octobre : participation de L. Grandia Mateu à la réunion d'experts du Conseil de l'Europe à Stockholm, véritable point de départ des méthodologies audio-visuelles en version espagnole.
 - 1963 : publication dans la revue *Filología Moderna* de l'article de R. Renard « El empleo de las técnicas audiovisuales y del laboratorio electrónico de lenguas en la Facultad Politécnica de Mons (Bélgica) ».
 - 1965, avril : conférence du Conseil de l'Europe à Madrid, organisée par la Ministère de l'éducation, première réunion internationale dans notre pays consacrée à l'enseignement des langues étrangères (Grandia Mateu *et al.* 1965). Pendant la Conférence, le Centro de orientación didáctica organisa un stage de formation en méthodes et techniques audiovisuelles avec la participation de quelque soixante-dix professeurs espagnols. Désormais, la diffusion en Espagne des méthodes audiovisuelles françaises est un fait absolument incontestable.
- 37 L'énumération pourrait continuer ainsi, mais le plus important, c'est que cet enchaînement d'événements conduira, avec les nouvelles réformes éducatives de l'enseignement secondaire de 1967 (*Plan de Bachillerato Elemental Unificado*), à la publication des instructions officielles pour l'enseignement des langues étrangères où l'on constate la consolidation du Français fondamental ainsi que l'apparition officielle en Espagne des méthodes audiovisuelles. Finalement, en 1970, la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, voit le triomphe des nouvelles méthodes et le début des temps modernes dans l'éducation espagnole¹⁹. Nous pouvons affirmer qu'à partir de ce moment-là, juste à la veille de la fin du franquisme, une nouvelle histoire commence.

Conclusion

- 38 Beaucoup d'événements donc pour la discipline « français » avant les grandes réformes de 1970, des mouvements méthodologiques surprenants, au milieu d'une époque particulièrement difficile en Espagne, où le Français fondamental occupe une place

privilegiée. Malgré les tons gris du franquisme, et grâce à l'énergie de certains pionniers des deux côtés des Pyrénées, l'histoire avançait.

- 39 Quand la démocratie est instaurée après la mort du dictateur, de même que la société espagnole prouve qu'elle était préparée pour le changement, l'enseignement du français avait, lui aussi, fait déjà les premiers pas et se trouvait relativement bien préparé pour faire face aux nouveaux défis, au moins dans les mêmes conditions que les autres disciplines académiques.
- 40 N'oublions pas, cependant, que ce que nous venons de décrire n'est que l'avant-garde. Face à ce tableau optimiste se profilent des ombres décourageantes : le problème des professeurs qui ne reçoivent pas une formation à la hauteur des enjeux, le manque de moyens audiovisuels, l'augmentation du nombre d'élèves et, bien sûr, la permanence d'une pratique didactique trop attachée aux traditions et incapable de s'adapter à des nouveautés considérées trop radicales.
- 41 Quant au statut de la langue française face aux autres langues modernes dans l'enseignement espagnol, son hégémonie avait été totale jusqu'au début des années soixante (en dehors de la courte parenthèse en faveur de l'allemand et de l'italien en 1938), mais à la fin du franquisme on percevait déjà que cet état de choses ne pouvait plus durer. Ainsi, les années soixante-dix annoncent dans notre pays une époque paradoxale pour notre discipline, car elles connaîtront en même temps l'essor de l'enseignement des langues vivantes et la fin de la position privilégiée de la langue française dans l'enseignement espagnol.

BIBLIOGRAPHIE

ABIÑANA DE GAYÁN, A. (1953), « Las lenguas vivas en la enseñanza media », *Revista de Educación* 12, pp. 60-64.

ANONYME, (1956), « Vocabulario básico y pruebas de grado », *Revista de Educación* 42, pp. 3-4.

BENEDICT, G. (1950), *L'enseignement vivant des langues vivantes par la méthode directe progressive*, Lausanne : Pro schola.

BENNASSAR, B. et al, (1989), *Historia de los españoles. Vol. 2: Siglos XVIII-XX*, Barcelona : Editorial Crítica.

BOGAARDS, P. (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris : Hatier/Didier.

BOHLEN, A. (1963), *Metodología de la enseñanza de los Idiomas Modernos*, Madrid : Dirección General de Enseñanza Media.

BRESSAND, J. M. (1952), « Pour le monde bilingue », *Les Langues Modernes* 46-5, p. 39.

CANITO, E. (1952), « Antonio Tovar y la renovación de los estudios universitarios », *Insula* 84, p. 8.

CANITO, E. (1962), « Los medios audiovisuales en la enseñanza de las Lenguas Vivas », *Nuevos Métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, Grandeu L, et al (éds), Madrid : Direction General de Ensenanza Media, Colección Guías Didácticas, pp. 65-70.

- CAPELLE, G. (1960), «Une méthode de français orale», *Filología Moderna* 1, pp. 35-45.
- CARNICER, R. (1954), «La Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Barcelona », *Revista de Educación* 20, pp. 185-186.
- CLOSSET, F. (1960), (1^{re} édition 1950), *Didactique des langues vivantes. Buts, méthodes, procédés et matériel de cet enseignement*, Bruxelles-Paris : Marcel Didier.
- CLOSSET, F. (1958), *La enseñanza de los idiomas modernos. Objetivos, métodos, procedimientos y material*, Madrid : Publicaciones de la revista Enseñanza Media.
- DE ZULUETA, I. (1962), «En torno a la unidad didáctica», *Nuevos Métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, Grandeu L, et al. (éds), Madrid : Dirección General de Enseñanza Media, Colección Guías Didácticas, pp. 61-63.
- DEL VALLE ABAD, F. (1950), *Lengua francesa. Primer curso*, Avila : Editorial Senén Martin.
- DOTTRENS, R. et MASSARENTI, D. (1934), *Vocabulaire fondamental du français : contribution à un enseignement rationnel de l'orthographe d'usage*, Genève : Institut Jean-Jacques Rousseau.
- Edelvives, (1946), *Lengua Francesa. Primer curso*, Zaragoza : Editorial Luis Vives.
- GARCÍA HOZ, V. (1952), « El vocabulario común y su utilización didáctica », *Bordón* 29, pp. 204-227.
- GARCÍA HOZ, V. (1953), *Vocabulario usual, vocabulario común y vocabulario fundamental*, Madrid : Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- GRANDÍA MATEU, L. (1961), *Didactique de la langue et de la civilisation françaises*, Madrid : Ediciones de la Dirección General de Enseñanza Media.
- GRANDÍA MATEU, L. et al, (1962), *Nuevos Métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid : Dirección General de Enseñanza Media.
- GRANDÍA MATEU, L. et al, (1965), *Estudios y documentos sobre Metodología audiovisual de lenguas modernas*, Madrid : Dirección General de Enseñanza Media, Comisaría de Cooperación Científica Internacional.
- GRANDÍA RIBA, L. (rév. et trad.). (1963), *El Francés Fundamental. Vocabulario básico. 1º y 2º grados*, Madrid: M.E.C., Dirección General de Enseñanza Media, Colección Guías Didácticas.
- GOUGENHEIM, G. et al. (1964), *L'élaboration du Français fondamental (1er degré)*, Paris : Didier.
- ECHEVARRÍA, L. (1948), « Sugestiones para la enseñanza de las lenguas vivas », *Revista Española de Pedagogía* 21, pp. 63-70.
- HARGOUS, H. (1958), *Vocabulario fundamental de la lengua francesa*, Mexico D.F. : Universidad Nacional Autónoma de Mexico.
- LAGO ALONSO, J. (1963), « Reseña bibliográfica de la obra de André J. Roche, *El estudio de las lenguas modernas*, Barcelona : Editorial Luis Miracle, 1962 », *Filología Moderna* 11-12, pp. 161-162.
- LAGO ALONSO, J. (1965), « François Closset », *Filología Moderna* 19-20, pp. 292-294.
- LÓPEZ FANEGO, O. (1956), «La selección del vocabulario en la enseñanza del Francés », *Revista de Educación* 44, pp. 68-71.
- LÓPEZ FANEGO, O. (1958), «La gramática francesa en nuestro bachillerato », *Revista de Educación* 79, pp. 29-33.
- LÓPEZ FANEGO, O. (1962), «Vocabularios racionales», *Nuevos Métodos en la enseñanza de idiomas*, Grandia Mateu L. et al., Madrid : Dirección General de Enseñanza Media, pp. 87-93.

- MANGOLD, W. et VETTIER, R. (1958), *Langue et Vie Françaises. Cours Élémentaire*, Madrid : Mangold.
- MARTÍNEZ TUYA, M. (1982), « Programa de recuperación del Francés Fundamental I », *Revista de Bachillerato* 23, pp. 74-77.
- MERINO RUBIO, W. (1956), «La selección del vocabulario y la mecánica lingüística », *Revista de Educación* 47, pp. 67-70.
- MICHEA, R. (1948), « Normalisation des vocabulaires scolaires », *Revue des langues vivantes* 5, pp. 284.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, (1968), *Plan de Bachillerato Elemental Unificado. Cuestionarios y programas*, Madrid : MEC.
- MONÉS, J. (1999), « La educación en España en el siglo XX », *Cuadernos de Pedagogía* 286, pp. 12-33.
- MOREU REY, E. (1957), *Vocabulario básico francés*, Barcelona : Teide.
- MOREU, E. et VIDAL, J. (1989), *Conversa transcrita per Xavier Febrés*, Barcelona : Ajuntament de Barcelona.
- PRESTON, P. (1994), *Franco « Caudillo de España »*, Barcelona: Grijalbo.
- REBOULLET, A. (1965), « Qu'est-ce qu'un stage ? », *Le Français dans le Monde* 33, pp. 6-12.
- RENARD, R. (1963), « El empleo de las técnicas audiovisuales y del laboratorio electrónico de lenguas en la Facultad Politécnica de Mons (Bélgica) », *Filología Moderna* 13, pp. 69-74.
- SICART, P. (1947), *Metodología Científica de las Lenguas Vivas*, Madrid : Publicaciones del Gabinete Técnico de la Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica.
- TOVAR LLORENTE, A. (1952), «La enseñanza de lenguas modernas », *Revista de Educación* 3, pp. 252-253.
- TUÑÓN DE LARA, M. et al. (1982), *Historia de España. Vol. X: España bajo la dictadura franquista*, Barcelona : Labor.
- TUSELL, J. et al. (1998), *Historia de España. Tomo 2. La Edad Contemporánea*, Madrid : Taurus.
- UNESCO, (1955), *L'enseignement des langues vivantes. Recueil d'études à l'occasion du stage international organisé par l'Unesco à Nuwara Eliya (Ceylan) en août 1953*, Paris : Unesco.
- UNESCO, (1964), *XXVIIe Conférence Internationale de l'Instruction Publique. Les langues vivantes dans les écoles secondaires d'enseignement général : recherche d'éducation comparée*, Genève-Paris : Bureau International d'Education.

NOTES

1. Rappelons cependant que le régime franquiste va garder tout le long de son existence un caractère nationaliste, militariste et catholique très conservateur, malgré de légers changements, nécessaires pour pouvoir survivre dans un contexte politique occidental-atlantique qui finit par le tolérer (Cf. Tusell 1998, Bennassar 1989, Preston 1994, Tunón de Lara 1982).
2. Signalons aussi que, au contraire de ce que croient un certain nombre d'historiens-didacticiens chargés d'apriorismes, la période franquiste manifeste une évolution assez remarquable aussi bien dans les conditions de l'enseignement que dans la méthodologie du français. En effet, la plupart des œuvres didactiques de référence dans notre pays, quand elles offrent un parcours historique, passent directement des méthodes traditionnelles et des méthodes directes aux méthodes audiovisuelles (celles-ci ayant quasiment phagocyté les

méthodes audio-orales). Cette évolution dans l'enseignement du français va de pair évidemment avec l'évolution de l'enseignement en général dans notre pays et avec une incontestable évolution politique et sociale, marquée d'une façon extraordinairement univoque par des dates très concrètes (Monés 1999).

3. En particulier sous l'influence de F. Closset (1950).

4. Cf. Canito 1952, Tovar 1952, Albiñana 1953, Carnicer 1954.

5. Closset 1960: 6.

6. Né en 1911, docteur en Pédagogie, professeur à l'Université de Madrid depuis 1940, membre du CSIC (Centro superior de investigaciones científicas) et d'autres institutions nationales et internationales, il sera directeur de l'Instituto de pedagogía, de la *Revista española de pedagogía*, de la revue *Bordón*.

7. Cf. Closset 1960 : 249-252; Dottrens, Massarenti 1934 : 3-4.

8. Les idées avancées de Sicart ne connaîtront pas de suite et toute l'œuvre de ce professeur semble tomber dans un oubli surprenant. Ce n'est qu'en 1961 que l'on publiera la *Didactique de la langue et de la civilisation françaises* de L. Grandía.

9. F. Mossé signalait (1948 : 91) que certaines études réalisées aux Etats-Unis révélaient que la quantité de vocabulaire dans les manuels les plus « denses » était le double que dans les manuels les plus dépouillés, et qu'il n'y avait que 140 mots communs à tous les manuels analysés.

10. Le père de L. Grandía Mateu, qui jouera quelques années plus tard un rôle fondamental dans l'évolution méthodologique de l'enseignement du français en Espagne.

11. « Es corriente que nuestros alumnos aprendan vocabularios bastante extensos de sustantivos concretos (los animales, la casa, el mobiliario, etc.), pero no saben ni adjetivos calificativos ni suficientes verbos. Gracias si han estudiado y saben los verbos modelos y los auxiliares [...]. El alumno conoce palabras aisladas que no han sido debidamente escogidas con vistas al aprendizaje de la lengua hablada y es incapaz de formar una sola frase. A veces ha recargado su memoria aprendiendo excepciones gramaticales que no sabe emplear ni tiene ocasión de aplicar » (López Fanego 1956 : 69)

12. Souvent c'était le professeur lui-même qui devait payer son séjour car, comme le signale Grandía Mateu (1961 : 22) « jusqu'à ces dernières années, les bourses ont été rares ».

13. E. Moreu (Moreu-Rey, Vidal 1989) signalait que l'institut fut pendant de longues années « una finestra oberta a l'exterior civilitzat ».

14. Decreto du 21 décembre 1956 (BOE du 24 janvier 1957), Orden du 5 juin 1957 (BOE du 2 juillet) respectivement. Les programmes détaillés seront publiés dans un numéro spécial de la revue officielle *Enseñanza Media* (n° 17, mars 1958 : 5-125).

15. Cf. Unesco 1955, Closset 1960, Bohlen 1963.

16. Revue *Filología Moderna*, 1 : 93.

17. En Espagne Français fondamental et nouvelles méthodes d'enseignement sont des concepts qui vont toujours ensemble, même si plus tard il y aura des tentatives révisionnistes (Cf. Martínez Tuya 1982).

18. On assiste à une prolifération de stages pendant ces années-là. P. Rivenc signale avec une grande ironie : « Ces transhumances annuelles qui, à travers le monde, amènent des pèlerins de tous les pays vers les Mecques de la pédagogie moderne. » (Reboullet 1965 : 10)

19. Cette loi restera en vigueur jusqu'en 1982.

AUTEUR

FRANCISCO JOSÉ MORALES GIL

Universidad de Huelva, Espagne