

ANALYSE CRITIQUE DES METHODES DIRECTES EN PEDAGOGIE DES LANGUES ETRANGERES

par J.E. LE BRAY (*)

Il n'est pas inutile de commencer ce travail en précisant ce que nous entendons par "méthodes directes".

Nous pouvons considérer que les méthodes directes, en premier lieu, ont pour caractéristique de refuser la traduction, le recours à la langue maternelle.

"La méthode directe" se caractérise d'abord par un refus, dès qu'il s'agit d'apprendre une langue étrangère, de cet exercice "indirect" qu'est la traduction". (1)

En refusant les activités de traduction, les méthodes directes s'opposent ouvertement aux méthodes traditionnelles d'enseignement des langues étrangères. Cette donnée évidente ne doit pas, selon nous, retenir l'attention exclusive. Les méthodes directes ont également pour caractéristique de s'intéresser "directement" à la *parole* et, corollairement, de négliger la *langue*. Les notions de langue et de parole retrouvent ici la dichotomie établie par SAUSSURE, dans le *COURS DE LINGUISTIQUE GENERALE*. Pour la suite de notre exposé, à la dichotomie Saussurienne, nous préférons la dichotomie *grammaire rhétorique*, proposée par Jean GAGNEPAIN, directeur de l'UER Langage et Sciences de la culture à l'université de Haute-Bretagne. Si nous préférons la notion de grammaire à la notion de langue, c'est que la langue, pour SAUSSURE, est à la fois système de signes et institution sociale, alors que la grammaire, pour GAGNEPAIN, n'est qu'un système de signes - thèse à laquelle nous souscrivons -. Il convenait de faire cette précision, dans la mesure où la fusion système de signes institution sociale continue à être pratiquée dans nombre de recherches actuelles. Ainsi nous la trouvons, clairement affirmée, par Roland BARTHES, dans les *ELEMENTS DE SEMIOLOGIE* (chapitre 1). Ainsi elle transpire constamment dans les travaux des fonctionnalistes tels que André MARTINET et Frédéric FRANCOIS. Nous

(*) Institut de Linguistique et de Phonétique, Université d'Alger.

(1) DANIEL COSTE, *Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère*, (page 8), in revue, *Langue française*, n° 8, Larousse, 1970.

n'avons pas ici l'intention de développer ce point (2), mais nous avons tenu à l'évoquer car la dissociation système de signes, institution sociale nous semble indispensable à la constitution d'une théorie de la sociolinguistique :

"De ces deux postulats (langue : système de signes et institution sociale) partent l'ébauche, aussi bien de la linguistique structurale de la langue que de la sociolinguistique. On ne s'est cependant pas assez avisé que si la première fondait en raison toute l'étude ultérieure de la "langue", le pont n'avait pas été jeté entre ces deux aspects; et d'autre part, que la deuxième consistait purement et simplement à introduire dans l'étude des faits de langage, les conceptions naïves de l'époque sur les rapports du "collectif" ou du "social" et de l'"individuel". (3)

L'antagonisme Social Individuel joue au niveau même de l'utilisation effective qui est faite du système, de la grammaire, c'est à dire au niveau des réalisations de langage, de la Rhétorique. Nous renvoyons une nouvelle fois le lecteur à notre article pré-cité, ainsi qu'à l'ouvrage de BONNET et BARREAU : *L'ESPRIT DES MOTS* (1974).

Pour revenir aux méthodes directes, il nous apparaît que celles-ci privilégient nettement la rhétorique au détriment de la grammaire.

Quand nous parlons de rhétorique en pédagogie des langues nous entendons, plus précisément une partie restreinte des possibilités théoriques de réalisations offertes par un système linguistique, par une grammaire. Il ne s'agit alors que de la rhétorique du *dire institué*. En pédagogie des langues, la rhétorique n'est que le discours social, normal, ou encore standard. A travers cette remarque, le lecteur réalisera concrètement le fossé qui sépare la dichotomie grammaire rhétorique (GAGNEPAIN) de la dichotomie langue parole (SAUSSURE). La réduction opérée par la pédagogie des langues sur la rhétorique n'est pas sans implications pratiques. Cela est particulièrement remarquable pour les méthodes directes d'enseignement des langues étrangères. Ceci explique que, dans notre présente analyse, nous n'avons pas jugé utile d'établir un distinguo entre les méthodes audio-visuelles et audio-orales, par exemple. Il nous semble, en effet, que la qualité des supports techniques utilisés par les méthodes actuelles ne constitue pas un critère de classement méthodologique pertinent. L'appartenance de la plus grande part des méthodes pratiquées aujourd'hui dans les cours de langue à la famille des méthodes directes (selon la définition que nous venons de donner de ces méthodes) nous apparaît, par contre, comme un élément de classification essentiel pour une approche épistémologique. Quant aux supports techniques (magnétophone, film fixe, tableau de feutre...), nous pouvons simplement remar-

(2) Voir à ce sujet notre article : *Les concepts de grammaire et de rhétorique en pédagogie des langues*, paru dans *Al-Lisâniyyat*, Revue Algérienne de Linguistique, n° 4, 1973-74.

(3) MAURICE PERGNIER, *Traduction et Sociolinguistique*, (page 71), in revue *Langages* n° 28, Larousse, 1972.

quer que plus ceux-ci relèvent d'un arsenal sophistiqué plus la méthode qui les utilise tend à être rigide et, de ce fait, à affirmer son caractère direct. Il ne s'agit ici que d'une donnée statistique.

Dans le cadre de cet exposé, nous étudierons successivement les implications de la négligence de la grammaire et du privilège "exclusif" accordé à la rhétorique du dire institué. Pour la commodité de l'analyse, nous avons dissocié ces deux points. Il s'entend bien que, dans la réalité des faits linguistiques, l'un ne va pas sans l'autre. La grammaire et la rhétorique interviennent simultanément dans le langage. Ce n'est cependant pas sans raison que nous avons choisi de nous intéresser, en premier lieu, à l'aspect grammatical du problème. La grammaire est, en effet, première *logiquement*, (logiquement chronologiquement). Pour réaliser du discours, il faut préalablement, implicitement disposer d'une grammaire. (cf. notre article pré-cité : chapitre II).

Nous aborderons l'analyse des méthodes directes le plus concrètement possible, c'est à dire à partir des notions de *mémorisation* et d'*exploitation* : notions familières à ces méthodes.

a) MEMORISATION

Nous pouvons considérer que les leçons dans les méthodes directes comportent trois phases (4) : présentation, mémorisation et exploitation. Le découpage des leçons se ressemble beaucoup d'une méthode à une autre, malgré la diversité des subdivisions et des regroupements proposés par les différents manuels. Dans la mesure où cette "diversité" n'affecte pas la conduite de la leçon de langues, il nous a semblé inutile de tenir compte de ces "subtilités". Pour l'ensemble des méthodes directes, la leçon de langue étrangère se présente sous la forme d'un dialogue court, en situation (sketch). Dans le premier temps, l'élève doit comprendre et mémoriser le dialogue proposé. La brièveté du dialogue doit faciliter

(4) Nous reconnaissons qu'il est possible d'"ergoter" sur le nombre et la dénomination des différentes phases d'une leçon

EX : méthode *VOIX ET IMAGES DE FRANCE - VIF*

- CREDIF ENS Saint-Cloud (éditions DIDIER Paris)
- I - Explication-répétition : a - présentation
b - explication
c - répétition
- II - Exploitation : a - exploitation sur les images
b - exploitation grammaticale
c - transposition

EX : méthode *LA FRANCE EN DIRECT*
- M. GALLIOT et P. FOURRE (éditions DIDIER Paris)

- Présentation
- II - Entraînement phonétique
- III - Exploitation
- IV - Entraînement grammatical
- V - Appropriation

sa fixation. Nous pouvons même ajouter que la longueur du dialogue est fonction de la capacité de mémorisation de l'élève. Les promoteurs des méthodes directes insistent sur le fait que *tous les éléments présentés* doivent être fixés. Un tel type d'apprentissage ne tolère aucune *déperdition*. Ainsi les méthodes directes, volontairement, choisissent de proposer un corpus d'apprentissage restreint, limité. Ainsi les méthodes directes accordent, à l'intérieur même du cours de langue, une place importante à la phase de mémorisation : laquelle phase doit être *scrupuleusement* réalisée. Il n'est pas question, pour les méthodes directes, de faire de la mémorisation un exercice personnel, en dehors de la leçon de langue.

La présentation du dialogue étant globale (en situation), la mémorisation est, elle-même, globale. Quand nous disons que la mémorisation est globale, nous entendons que celle-ci est rhétorique, c'est à dire plus précisément phonétique et sémantique. La phonétique et la sémantique constituent la rhétorique de la même façon que la phonologie et la sémiologie constituent la grammaire. Ici encore, nous nous référons aux concepts posés par Jean GAGNEPAIN. Nous pensons plus particulièrement au concept de sémiologie, défini comme étude du signifié. L'originalité de cette définition méritait cette précision. Pour Jean GAGNEPAIN, la sémiologie ne s'intéresse qu'au *sens différentiel dénoté par des différences de sons*. La sémiologie ne retient que les "sens marqués", dont on peut trouver le critère sur le plan des sons.

GRAMMAIRE

RHETORIQUE

{ phonologie
{ sémiologie

{ phonétique
{ sémantique

Quand nous disons que, dans les méthodes directes, la mémorisation est phonétique et sémantique, nous voulons dire que le professeur de langue exige deux choses de la part de l'élève : la répétition fidèle des chaînes sonores linguistiques proposées, d'autre part le rattachement des énoncés proposés à une situation de communication déterminée.

a) *mémorisation et exercices de répétitions*

Dans les méthodes directes, la mémorisation des chaînes sonores linguistiques suppose fondamentalement les exercices de répétitions. Cela, somme toute, n'est pas pour surprendre. Ce qui, par contre, mérite une attention particulière, c'est le "puritanisme" apporté par les promoteurs de ces méthodes aux exercices de répétitions. L'élève doit reproduire fidèlement, scrupuleusement les chaînes linguistiques proposées.

Nous sommes ici amenés à faire une remarque. La mémorisation suppose implicitement la perception et il semble que l'on doive préalablement s'interroger sur la notion de perception. La perception d'une chaîne sonore linguistique, par un étudiant, ne saurait être une pure perception, c'est à dire une perception naturelle.

Notons que la notion de perception est souvent intimement liée à la notion d'imitation, c'est à dire, à l'idée que se font fréquemment les pédagogues, de l'apprentissage de la langue maternelle par le très jeune enfant. Le fait que la langue apprise par l'enfant est la langue de ses parents, du milieu ambiant, a pu laisser croire que le mécanisme de l'apprentissage de la langue maternelle se résumait à une simple reproduction du discours entendu. Ainsi Henri HOULMANN écrit-il :

"L'acquisition du langage se fait par imitation... L'enfant saisit les choses de façon globale, intuitive et non par l'analyse, par la déduction" (5).

Nous savons qu'à l'heure actuelle la plupart des pédagogues et méthodologues sont informés des limites des théories Behaviouristes et Skinnériennes. Mais nous regrettons que rares sont ceux qui tiennent compte de ces limites lorsqu'ils élaborent de nouvelles méthodes d'enseignement.

A la citation de Henri HOULMANN, nous opposerons celle de Roman JAKOBSON; laquelle nous apparaît plus réaliste :

"Si la création de l'enfant n'est en aucun cas une création ex nihilo, une pure découverte, ses imitations ne sont pas pour autant des copies mécaniques et passives. L'enfant crée en empruntant" (6).

Le terme d'imitation est dangereux et nous lui préférons le terme d'analogie. Dans l'apprentissage d'une langue, l'imitation devient, tout de suite, analogie. Citons Jean GUENOT :

"... (vers cinq ans), tout en continuant à imiter, l'enfant commence à apprendre par analogie. En même temps qu'il pratique sa langue maternelle, son intelligence se forme. C'est le début de ses malheurs."

Qu'est-ce donc que l'analogie, dans l'apprentissage de la langue maternelle ? Ecoutez cette petite fille de six ans. Elle dit "je reviendrai" au lieu de "je reviendrai", "j'a mangé des bonbons" au lieu de "j'ai mangé des bonbons".

En prononçant ces tournures, elle n'imité pas exactement ce qu'elle a entendu. Elle calque une tournure sur une autre, la pensant semblable. Elle copie "je reviendrai" sur "je partirai", "j'a mangé des bonbons" sur "as-tu mangé des bonbons". Elle n'imité pas le langage des adultes, elle l'invente" (7).

Il nous semble que Jean GUENOT, ici, attribue l'analogie à un degré de développement mental tardif chez l'enfant. C'est là une erreur. L'ana-

(5) HENRI HOULMANN, *Les Langues Vivantes*, (pages 41 et 42), éditions Casterman, 1972.

(6) ROMAN JAKOBSON, *Langage infantin et aphasie* (page 16) édition de Minuit, 1969.

(7) JEAN GUENOT, *Clef pour les langues vivantes* (page 22), éditions Seghers, 1964.

logie apparaît dès la période post-babil, dès le départ de l'apprentissage de la langue maternelle.

Il convient de signaler que nombre de recherches actuelles en pédagogie des langues étrangères se réfèrent constamment aux mécanismes d'acquisition de la langue maternelle par l'enfant. Sans vouloir nier qu'il y ait des points communs entre ces deux types d'apprentissage, nous pensons qu'il faut rester prudent et éviter les assimilations abusives. Nous pouvons considérer que l'importance accordée, dans les méthodes directes, aux notions de perception, mémorisation et compréhension globales n'est pas étrangère à ce que nous venons de qualifier d'"assimilations abusives". Parmi les carences de la didactique des langues, l'une des plus cruelles est l'absence de travaux sérieux sur la spécificité de l'apprentissage d'une langue seconde par l'adolescent, par l'adulte. Ceci explique que nous rencontrons en pédagogie des langues étrangères, un certain nombre d'a priori contestables et de faux-fuyants. A titre d'illustration, nous pouvons relever l'idée, souvent répandue, que l'apprentissage d'une langue étrangère doit, pour être efficace, obligatoirement intervenir dans les premières années de la vie de l'enfant - ceci au nom de données psychologisantes ou purement anatomo-physiologique (souplesse du cerveau de l'enfant, rigidité du cerveau de l'adulte). C'est là faire trop facilement "porter le chapeau" à l'institution scolaire qui n'a pas prévu de programmer l'enseignement des langues étrangères à l'école maternelle. Des expériences récentes réalisées dans les écoles maternelles françaises ont clairement révélé les limites de ce type d'analyse. C'est là surtout méconnaître la dimension culturelle de l'homme.

"Les rapports entre l'individu et la culture, vu sous l'angle du processus d'enculturation, révèlent en profondeur la plasticité de l'organisme humain.. On peut citer ici l'analyse, par MEAD, des "crises de la puberté" soi-disant déterminées biologiquement chez les adolescents. Pendant longtemps, les psychologues de l'enfance soutenaient que l'instabilité émotionnelle de la puberté féminine était inévitable, puisqu'elle provenait des changements biologiques qui se font jour à cette époque de la vie. Mais dans une société polynésienne où certaines inhibitions sexuelles n'existent pas, ces "crises" sont inconnues. On peut en conclure que ces réactions émotionnelles sont déterminées par la culture et non par la biologie" (8).

Cette longue citation de HERSKOVITS nous semble utile car elle dénonce efficacement la fatuité de certaines analyses anatomo-physiologiques; lesquelles sont, à notre gré, trop fréquentes en pédagogie des langues.

C'est là un problème que l'on retrouve en pathologie du langage. (9).

Pour revenir à la notion d'imitation, il y a tout lieu de croire qu'elle joue un rôle moins important dans l'apprentissage d'une langue étrangère

(8) M.J. HERSKOVITS. *Les bases de l'anthropologie culturelle* (pages 33 et 34), éditions Payot, 1967.

(9) Nous signalons ici l'article : *La neurologie et le langage* de SABOURAUD, GAGNEPAIN et CHATEL in revue : *Perspectives Psychiatriques* n° 49, 1974.

que dans l'apprentissage d'une langue maternelle. La notion d'analogie s'impose donc d'autant plus. La capacité d'analyse, dont est déjà capable le très jeune enfant (l'analogie est une analyse), est indiscutablement plus forte l'adolescent, chez l'adulte.

La perception d'un énoncé en pédagogie des langues suppose immédiatement l'analyse de cet énoncé. Nous devons prévoir que l'étudiant étranger découpera les chaînes sonores linguistiques que nous lui proposerons au moyen du système phonologique dont il disposera. En pédagogie des langues, toute perception est culturelle et ceci par la seule raison que l'activité de parole est une activité fondamentalement culturelle. Lorsqu'il entend un énoncé linguistique étranger, même s'il ne le comprend pas, l'étudiant sait qu'on lui propose une production de langage. Emmanuel COMPANYS note :

"Des études expérimentales ont démontré que l'homme n'entend pas les sons du langage de la même façon que les autres sons" (10).
Même remarque avec Victor FERENCZI et Daniel COSTE du CREDIF :

"Le débutant complet écoutant un enregistrement sonore sait que cette suite qu'il entend est significative, que les sons qu'il perçoit sont porteurs d'une signification". (11).

Ces remarques ont une conséquence pédagogique immédiate : le fait qu'un étudiant soit capable de reproduire fidèlement l'énoncé qu'on lui propose ne signifie pas que l'étudiant a acquis cet énoncé. Emmanuel COMPANYS fait judicieusement remarquer :

"On peut, par exemple, être très doué pour imiter les intonations d'une langue étrangère et chanter faux, ou inversement, avoir une oreille musicale remarquable et être incapable de prononcer passablement toute autre langue que sa langue maternelle" (12).

Baser un apprentissage linguistique sur l'imitation, c'est un reproche que, malheureusement, nous devons faire aux méthodes directes. Il n'est, par exemple, que de voir l'importance accordée à l'intonation dans les méthodes actuelles d'apprentissage du français langue étrangère, alors que, grammaticalement, l'intonation n'est pertinente en français que pour la forme interrogative. Reprenons le trait décoché par Kenneth MAC GOWAN au rédacteur en chef de la revue pédagogique : *LE FRANCAIS DANS LE MONDE* (n° 55).

"L'intonation est reine, bien qu'elle soit souvent une reine qui fuit l'intelligence" (page 6).

(10) EMMANUEL COMPANYS, *Evolution de la comparaison phonologique appliquée à l'enseignement des langues*, (page 26), in revue, *Le français dans le monde*, n° 81, Hachette Larousse 1971.

(11) VICTOR FERENCZI et Daniel COSTE, *Méthodologie et moyens audio-visuels*, (page 63), in revue, *Le français dans le monde*, n° 65, éditions Hachette Larousse, 1969.

(12) EMMANUEL COMPANYS, *Evolution de la comparaison phonologique appliquée à l'enseignement des langues*, (page 26), in revue, *Le français dans le Monde*, n° 81, Hachette Larousse, 1971.

Nous pouvons également sourire devant les placards publicitaires qui nous proposent des méthodes d'apprentissage spécialement orientées vers le problème de l'intonation - présentant la langue française comme "un piano sans pédales" pour reprendre l'expression d'André GIDE.

A l'heure des méthodes directes, nous devons nous méfier des notions d'imitation, de reproduction, de perception naturelle, globale. Nous devons considérer que l'étudiant tend à analyser et à découper tout énoncé que nous lui proposons. Dans la mesure où il ne possède pas la grammaire, ou structure de cette langue étrangère (moyen adéquat d'analyser cet énoncé) l'étudiant projette sur cet énoncé la grille phonologique de sa langue maternelle. Ceci est une donnée particulière dont nous devons toujours tenir compte dans le cadre de la pédagogie des langues étrangères. Il ne faut jamais oublier que l'étudiant auquel nous nous adressons dispose déjà d'une langue : sa langue maternelle.

Ceci pourrait être illustré par une observation que nous avons faite dans un cours de français pour étrangers (Stages linguistiques d'été du CERAVUM Montpellier - juillet 71).

Un étudiant japonais, réellement débutant, à la fin d'une journée de cours révèle son incapacité d'articuler le phonème *f*, phonème apparu dans la leçon du jour et qu'il a réussi à identifier graphiquement par le recours surnois au livre du maître (Dans la méthode VOIX ET IMAGES DE FRANCE, seul le livre du maître possède le dialogue correspondant aux images constitutives de la leçon). La prise de conscience de son incapacité est née de l'insatisfaction qu'a manifestée le professeur devant ses performances. Dans ses multiples tentatives l'élève réalisait ce qu'un locuteur français pourrait identifier comme étant les phonèmes français *s*, *z*, *t*, *d*, *n*. Qu'est-ce à dire ? Ceci signifie que, lorsqu'il entend le son que les français représentent par le phonème *f*, cet étudiant japonais ne perçoit pas (au sens d'identifier) l'ensemble des traits pertinents constitutifs de ce phonème français. Dans ses tentatives malheureuses de correction, il ne peut faire varier que les traits pertinents qu'utilisent en commun les langues françaises et japonaise (sonorité et apertures). Par contre, il ne peut percevoir, il ne peut imaginer l'utilisation de la localisation (labiale) que fait la langue française et que ne fait pas la langue japonaise.

Autre exemple : en Afrique noire, l'acquisition de la forme interrogative par intonation montante présente des difficultés pour les élèves qui apprennent le français langue étrangère. Lorsqu'ils veulent reproduire un énoncé qui exploite la forme interrogative par intonation montante, les élèves produisent un énoncé aigu. Ceci tient au fait que les langues maternelles de ces élèves sont des langues à tons.

De ces exemples, il ressort qu'il est vain, du moins périlleux, de demander à un étudiant de reproduire par mémorisation un énoncé d'une langue étrangère. L'étudiant est incapable de découvrir intuitivement dans un énoncé les éléments fondamentaux (pertinents) de la langue étrangère. De plus, même s'il se révèle capable d'imitation fidèle d'un énoncé d'une langue étrangère (par abstraction de sa langue maternelle), l'élève reste aliéné par le concret; il est incapable de distinguer dans cet énoncé les éléments fondamentaux des éléments accessoires. La mémori-

sation est alors si fortement sollicitée que la fixation ne peut s'opérer rentablement (oubli).

De la même façon, le professeur de langue est victime du "concret". Dans la chaîne sonore linguistique qu'il propose à ses élèves, il n'entend, il ne perçoit que les éléments pertinents de la langue qu'il enseigne. Il supprime inconsciemment tous les éléments singuliers que véhicule cet énoncé.

Nous rappellerons, à titre d'exemple, une expérience pédagogique que nous avons vécue. Un groupe de professeurs stagiaires ayant été placé en situation de vrais débutants - méthode VIDA Y DIALOGOS DE ESPANA - s'est trouvé unanimement bloqué sur l'énoncé :

"Quien eres tu ?"

La performance demandée était la répétition de l'énoncé enregistré sur une bande magnétique. Tous les stagiaires réalisaient

"kjeneresetu"

alors que la performance souhaitée, attendue, c'est à dire conforme à la structure phonologique de la langue espagnole exigeait :

"kjenerestu"

Devant la généralisation et la persistance de la faute (13) (ajout d'un phonème *s* et, par voie de conséquence, d'une syllabe), le professeur voulut entreprendre la correction phonétique. Notons tout de suite que, dans les méthodes directes, la correction phonétique est intimement liée à la phase de fixation, de mémorisation. Le fondement de l'apprentissage étant la répétition, l'imitation, il est alors logique d'accorder une grande importance à la correction phonétique.

Le procédé de correction consistait à refaire écouter l'énoncé de référence, c'est à dire celui de la bande magnétique. Ce faisant, le professeur respectait scrupuleusement les conseils d'utilisation prodigués par les auteurs de la méthode (14).

Dans le cas précis de l'exemple que nous citons, ce type de correction se révèle totalement inefficace et une situation quelque peu confuse s'en suivit dans la classe : les élèves continuant à réaliser "kjeneresetu" et le professeur jurant ses grands dieux qu'il n'était pas possible d'entendre cela et que les élèves devaient faire un plus grand effort d'attention - une circonstance atténuante étant acceptée dans l'hypothèse de la médiocre

(13) Cette faute peut, en partie, s'expliquer par le fait que les espagnols ont tendance à légèrement chuintier le phonème *s*.

(14) Ce procédé de correction est réclamé dans la plupart des méthodes audio-visuelles. - on doit toujours proposer à l'étudiant l'énoncé modèle (lequel est enregistré à un seul exemplaire) :

-- le professeur doit avoir recours exclusivement à la bande magnétique. Il n'a pas à reproduire personnellement le dialogue de la leçon.

(Ces exigences s'expliquent en partie par le fait que les créateurs des méthodes audio-visuelles sont souvent sceptiques quant à la compétence professionnelle des professeurs de langue. Ils craignent en particulier chez les professeurs des prononciations défectueuses).

qualité du magnétophone et ou de la bande magnétique - . En fait le problème était ailleurs. Le divorce entre les élèves et le professeur naissait d'une disparité de "règle du jeu" : le professeur découpant implicitement l'énoncé espagnol au moyen de la grille phonologique de la langue espagnole : ce qu'étaient incapables de faire les élèves (dans le cas présent, le découpage implicite de l'énoncé par le professeur se faisait avec d'autant plus de naïveté que le professeur était lui-même un locuteur naturel espagnol). Seul le professeur était capable d'analyser, de découper correctement l'énoncé espagnol en laissant de côté l'aléatoire, c'est à dire ici la longueur de la syllabe "res" infixée entre "kjene" et "tu". Cet "aléatoire" (15), dans la mesure où il singularisait l'énoncé, ne pouvait pas être délaissé par les élèves, incapables de distinguer dans un énoncé d'une langue qu'il ne connaissent pas l'essentiel de l'accessoire, le pertinent des variantes. Cela supposait au préalable la possession de la structure phonologique de la langue espagnole. Les élèves français et non hispanophones utilisaient implicitement la structure phonologique dont ils disposaient, à savoir celle de la langue française - moyen évidemment inadéquat pour l'analyse de l'énoncé en question - . Ainsi les élèves entendaient, c'est à dire comprenaient une syllabe supplémentaire dans l'énoncé proposé, par le seul fait que cet énoncé donnait une longueur singulière à la syllabe "res" : phénomène demeurant inaperçu par un locuteur naturel espagnol, parce qu'accessoire dans la langue espagnole.

Tout énoncé, dans la mesure où il est concret, est singulier. Un énoncé linguistique véhicule, accessoirement aux éléments fondamentaux de la langue, une série d'éléments singuliers, aléatoires, qui tiennent à la singularité de toute situation, de tout locuteur. Les créateurs des méthodes audio-visuelles l'ont, par ailleurs, très bien compris. Ils se sont montrés très exigeants sur le choix de leurs speakers (locuteurs ayant enregistré les dialogues des leçons). Il n'empêche qu'il ne sera jamais possible de supprimer l'"aléatoire", les variantes, dans un énoncé. Du fait de cet "aléatoire", qui est inhérent à tout énoncé, la perception globale posera toujours de graves problèmes.

Nous pouvons ici développer une parenthèse. Il nous semble qu'il y aurait moyen de réduire les difficultés dues à la perception des énoncés. Pour cela, dans le cadre même des méthodes citées, il suffirait que l'énoncé soit réalisé par des speakers différents. L'élève serait alors capable - sans approche métalinguistique de la langue étrangère étudiée - de distinguer l'essentiel de l'accessoire ; l'essentiel se composant des éléments communs à tous les énoncés, c'est à dire des éléments persistants.

Nous ne pensons pas - contrairement à certains méthodologues - que ce procédé solliciterait trop fortement la mémoire de l'étudiant.

(15) Pour le second emploi du mot, nous avons utilisé des parenthèses, car l'"aléatoire" n'existe pas en soi. Il est relatif. Il n'existe qu'au regard de l'essentiel, du fondamental. L'"aléatoire" est toujours à considérer à l'intérieur d'un système donné. En correction phonétique, l'essentiel est représenté par les traits pertinents (phonologie), l'aléatoire par les variantes (phonétique).

Nous pensons même le contraire car les éléments persistants, fondamentaux d'un énoncé sont moins nombreux que la somme des éléments fondamentaux et accessoires de ce même énoncé. Cela aurait, de plus, l'avantage et le mérite de faire travailler l'intelligence de l'élève: celle-ci apparaissant alors comme le complément de la mémoire, comme le moyen d'économiser cette dernière.

Nous ne prétendons pas apporter ici la solution définitive du problème. Notre recommandation doit être considérée comme une proposition ponctuelle visant à améliorer le rendement des méthodes directes citées. Il s'entend évidemment que, dans une perspective épistémologique à plus long terme, cette proposition devra être replacée dans une théorie générale de la pédagogie des langues étrangères. Il y a lieu de penser dès maintenant qu'elle y entrera. La notion de perception naturelle, globale tend à être remise en question à l'heure actuelle. Signalons, par exemple, l'action thématique programmée proposée en linguistique générale (appel d'offres 1976) par le Centre National de la Recherche Scientifique (France). *Projet n° 1* : Le rôle de la mémorisation dans l'acquisition et la pratique d'une langue maternelle ou étrangère.

Nous pensons qu'il y a beaucoup à attendre d'une telle recherche. L'analyse de la mémorisation est indissociable de l'analyse de la perception. La mémorisation suppose préalablement la perception, d'autre part révèle la nature de cette perception. Il est permis de supposer que la mémorisation (et la perception) repose sur deux paramètres : l'âge et l'origine linguistique. Quand nous disons "âgé", nous pensons en termes de degré d'enculturation et non en termes d'anatomo-physiologie. Un dépouillement précis d'un vaste corpus devrait permettre de définir qualitativement et quantitativement les notions de mémorisation et de perception en pédagogie des langues.

En guise de conclusion à l'analyse des processus de perception et de mémorisation des chaînes sonores linguistiques en pédagogie des langues, nous présenterons rapidement (et prétentieusement) une "théorie générale de la correction phonétique".

Principes généraux de la correction phonétique

La pédagogie des langues étrangères nous semble entretenir l'ambiguïté sur la notion de "phonétique". Ce terme est malheureusement souvent utilisé pour qualifier aussi bien la phonologie que la phonétique. Une nouvelle fois, nous avons à déplorer la rupture entre les recherches en linguistique générale et les recherches en linguistique appliquée. Nous pouvons dire que les méthodes directes ignorent la phonologie (cf. privilège exclusif accordé à la parole, à la rhétorique et négligence de la langue, de la grammaire). Au niveau même des travaux de linguistique générale, la frontière établie entre la phonologie et la phonétique nous semble quelquefois floue. Alors que tout le monde s'accorde pour définir la phonologie comme l'étude du "son qui sert à distinguer du sens", nombre de linguistes introduisent dans leurs descriptions de systèmes phonologiques des éléments qui nous semblent indiscutablement relever de la phonétique (en tant que

variantes). Nous pensons qu'il faut voir dans ce "manque de rigueur" une marque de l'héritage saussurien. A partir du moment où l'on accepte avec Saussure l'hypothèse que la langue est à la fois système de signes et institution sociale, que la dichotomie langue/parole retrouve l'opposition social/individuel, il est logique de considérer comme phonologique les variantes (traits phoniques non-pertinents) d'ordre sociologique. C'est ainsi que N.S. TROUBETZKOY lie la phonostylistique à la phonologie (cf. *PRINCIPES DE PHONOLOGIE*). Conformément à la définition donnée par J. GAGNEPAIN de la dichotomie grammaire/rhétorique, ces traits phoniques d'ordre sociologique ne sauraient relever de la phonologie (grammaire); ils appartiennent à la phonétique (rhétorique). Que le phonème français /r/ soit réalisé comme une apicale, ou comme une dorsale, ou encore comme une uvulaire n'intéresse pas la phonologie - laquelle définit ce phonème comme une vibrante -. Le fait que le roulement du /r/ (apicale) souligne l'origine rurale du locuteur ne relève pas de la phonologie. Même remarque pour le /r/ grasseyé (uvulaire), lequel est retenu comme conforme au dire institué. Dans beaucoup de descriptions dites phonologiques, il y a fusion de la phonologie et de cette partie de la rhétorique que nous avons qualifiée de "dire institué".

Nous devons considérer que la phonologie et la phonétique sont deux choses différentes mais complémentaires, que la phonologie est logiquement première quant à la phonétique. Nous retrouvons ici une idée que nous avons déjà soulevée dans l'introduction de cet article (priorité logique de la grammaire quant à la rhétorique). Nous rappelons que nous avons présenté et développé cette hypothèse méthodologique dans un article précédent : *LES CONCEPTS DE GRAMMAIRE ET DE RHÉTORIQUE* (chapitre II : analyse de la relation grammaire/rhétorique). Schématiquement, nous pourrions dire que la description phonologique est une description minimum nécessaire, à laquelle la description phonétique ajoute un certain nombre d'éléments supplémentaires. Par description minimum nécessaire, nous entendons les éléments phoniques indispensables à la compréhension du message.

De cette analyse, il ressort que l'acquisition du système phonologique de la langue étudiée doit, dans tous les cas, être l'objectif prioritaire. Cette nécessité est particulièrement vérifiée lorsque nous nous plaçons du point de vue de la réception, de la perception des énoncés linguistiques quotidiens par les étudiants. Il ne faut jamais perdre de vue que la classe (espace pédagogique) n'est pas l'espace naturel de réalisation d'un langage (espace quotidien). L'apprentissage d'une langue étrangère doit toujours se vérifier en dehors de l'école, en espace naturel, quotidien. Même s'il est séduisant d'apprendre à un élève qui apprend le français à parler comme un sociétaire de la Comédie Française, en lui laissant croire que tous les locuteurs naturels français parlent ainsi, nous exposons ce même étudiant à de sérieuses déconvenues lors de son premier bain linguistique.

La seule façon d'éviter ce blocage consiste à donner à l'étudiant le système phonologique de la langue étudiée, la grammaire du son qui lui permettra d'analyser, de découper les énoncés linguistiques qu'il rencontre-

ra, quelles que soient les variations, les déformations que feront subir les locuteurs naturels à ces énoncés. Il n'échappe à personne que les variations phonétiques subies par un énoncé sont multiples. Nous renvoyons ici le lecteur à l'ouvrage de Bonnet et Barreau : *L'ESPRIT DES MOTS* (pages 44 à 47 : traits phoniques non-pertinents).

Le système phonologique de la langue étudiée étant acquis, il est évident qu'il reste un travail pédagogique à accomplir au niveau des variantes phonétiques. Ceci vaut pour le point de vue de l'émission. Dans la mesure où certaines variantes phoniques présentent un caractère idiomatique, nous devons nous y intéresser. Moins puristes que les promoteurs des méthodes directes, nous dirons simplement que nous devons avoir pour nos étudiants une tolérance égale à celle que nous montrons à l'égard des locuteurs naturels. En conclusion, nous considérons qu'il y a deux phases en phonétiques correctives :

- 1 - acquisition du système phonologique de la langue étudiée
- 2 - perfectionnement sur les variantes phonétiques et plus particulièrement sur les variantes présentant un caractère idiomatique (socio-linguistique).

Quant à la technique de la correction phonétique, celle-ci repose sur deux paramètres :

- la langue étudiée (ou langue d'arrivée)
- la langue maternelle (ou langue de départ)

Ces deux paramètres expliquent les fautes commises, les écarts et permettent une correction appropriée. Nous avons affaire à trois types de situation.

1 : Si le système phonologique de la langue maternelle est plus simple que celui de la langue étudiée, l'étudiant aura tendance à confondre certains phonèmes de la langue étudiée. C'est le cas pour un étudiant arabo-phoné, dans l'acquisition du système vocalique français.

- système vocalique arabe : 3 phonèmes /a/ /i/ /u/

- système vocalique français : 15(16) phonèmes /a/ /ɑ/ /œ/ /ɛ/ /ē/ /œ/ /œ̃/ /ɔ/ /ɔ̃/ /e/ /o/ /ô/ /i/ /ū/ /u/.

Soit l'énoncé français : marchand de légumes (marʃɑ̃ dlegũm) déformation rencontrée chez un élève arabo-phoné dans les exercices de répétitions : marʃ aligim.

2 : Si le système phonologique originel est plus compliqué, plus développé que le système de la langue étudiée, l'étudiant risque d'imaginer,

(16) A la suite de Bonnet et Barreau, nous avons exclu de cette liste le phonème neutre *ø* " ... ce phonème *ø* a pour trait pertinent la neutralisation des oppositions pertinentes qui définissent les autres phonèmes vocaliques du français; en un sens, il correspond à une position "repos" lorsque nous faisons résonner la cavité buccale... La particularité de ce phonème est d'admettre comme réalisations, donc au niveau de la parole, soit le son "ø" ou "œ" soit rien du tout (réalisation zéro). Les règles régissant la réalisation de ce phonème *ø* n'intéressent pas la phonologie du français mais sa phonétique articulatoire.

(17) BONNET et BARREAU, *L'Esprit des Mots*, (page 41)

pour la langue étudiée, plus de phonèmes que ne possède réellement cette langue. L'étudiant risque de comprendre comme des sons différents ce que son professeur lui présente comme étant la même chose.

EX : Pour l'espace phonique que la langue française représente par le phonème *r*, la langue arabe utilise trois phonèmes (*ghardaia*, *rachid*, *khalif*). Un élève arabophone aura beaucoup de mal à accepter, à comprendre les variations phoniques que font quotidiennement subir les locuteurs naturels français au phonème *r*. Ainsi, dans la substitution du "r grasseyé" au "r roulé", l'élève arabophone aura beaucoup de mal à ne pas imaginer une modification du sens de l'énoncé.

3 : Si les systèmes phonologiques en présence sont très différents, nous pouvons prévoir des blocages difficiles, difficiles parce que peu manipulables. En effet la technique de correction phonétique utilise les "affinités" que présentent les systèmes phonologiques orginel et étranger.

Cette remarque nous amène à une constatation générale. Pour qu'une correction phonétique soit plus efficace, il importe que le groupe classe soit linguistiquement homogène (de même langue de départ). Seconde constatation générale : le professeur de langue doit très bien connaître non seulement le système linguistique étudié mais aussi la langue maternelle de ses élèves. S'il veut disposer de réflexes pédagogiques efficaces, le professeur doit parfaitement connaître les traits pertinents des systèmes linguistiques en présence (aperture, localisation, sonorité...). Enfin, la correction phonétique, même lorsqu'elle porte sur un phonème donné, ne saurait être une correction ponctuelle. Elle doit s'effectuer dans le texte, en syllabe. Le phonème étudié doit toujours apparaître dans une chaîne linguistique naturelle. Du même coup, la correction phonétique travaille sur les syllabes. Elle fait intervenir simultanément voyelles et consonnes. Le professeur doit donc utiliser la solidarité des paramètres vocaliques et consonantiques pour l'élaboration de contextes favorables ou défavorables. Cette connaissance linguistique ne s'improvise pas. Bien sûr, il existe quelques petits exercices de correction phonétique programmée. Mais il est indispensable pour tous les professeurs de langue d'acquérir une formation linguistique fondamentale.

a2) mémorisation et compréhension globale

Par "mémorisation", les méthodes directes entendent non seulement la mémorisation des chaînes sonores linguistiques, mais aussi la mémorisation de la signification de celles-ci. Il ne s'agit pas, à cette étape de la leçon de langue (présentation - mémorisation) d'exiger une fine compréhension des dialogues des sketches proposés. Il s'agit simplement de s'assurer d'une "compréhension globale". Se contenter de la "compréhension globale", c'est, du même coup, s'interdire la possibilité de vérifier la nature de cette "compréhension globale" au moment de la leçon où elle apparaît. La vérification de la compréhension des énoncés ne peut s'effectuer qu'au regard de la capacité des élèves à analyser, c'est à dire à segmenter les énoncés proposés. Tout se passe comme si les promoteurs

des méthodes directes choisissent de solliciter, chez les élèves, d'abord la mémoire (phase de mémorisation), ensuite l'intelligence (phase d'exploitation). C'est ainsi que, dans notre présente analyse des méthodes directes, nous ne pourrions souligner les limites de la compréhension globale qu'au niveau de l'étude de la phase d'exploitation.

Notons cependant tout de suite que ce parti pris méthodologique des méthodes directes (dissociation du travail de la mémoire et de l'intelligence) est en contradiction avec les observations faites en linguistique générale et reprises dans les études sur l'acquisition du langage par l'enfant. L'interaction entre la mémoire et l'intelligence du discours (l'analyse grammaticale) est indéniable. Ainsi que le fait remarquer Hans HÖRMANN, dans son *INTRODUCTION A LA PSYCHOLINGUISTIQUE* (page 256), l'enfant sait ne pas reprendre les éléments d'un énoncé dont l'absence ne met pas en cause la bonne compréhension du message :

"Les limites de sa capacité de programmation obligent l'enfant, quand il imite, à omettre certains morphèmes du modèle. Les énoncés recueillis montrent que ces omissions ne sont nullement aléatoires. Elles portent sur les désinences, les auxiliaires, les articles, les prépositions et les conjonctions".

Le travail isolé de mémorisation, tel que nous le trouvons dans les méthodes directes, est lié à la notion de perception naturelle, globale. Charles BOUTON fait judicieusement remarquer :

"La perception globale et synthétique de la matière sonore de la phrase rend difficile, parfois même impossible, une décomposition analytique". (18).

La perception naturelle ou globale compromet la capacité de ré-emploi : objectif que souhaite, dans le cadre des méthodes directes, atteindre la phase d'exploitation.

b) EXPLOITATION

Cette phase prend place une fois que l'étudiant a "compris" et mémorisé le dialogue de la leçon. L'exploitation est progressive. Ainsi la méthode audio-visuelle VOIX ET IMAGES DE FRANCE distingue trois moments : exploitation sur les images, exploitation grammaticale et transposition. L'élève doit découvrir les structures utilisées dans le sketch de la leçon et se les approprier afin de pouvoir les utiliser à des fins personnelles (la transposition étant l'objectif pédagogique ultime). L'exploitation grammaticale - moment intermédiaire entre la phase initiale et la phase terminale de l'exploitation - apparaît comme le moyen terme nécessaire pour passer du stade de la parole passive (répétition du discours proposé dans le sketch de la leçon) au stade de la parole active (transposition : discours original de l'élève).

Ce processus nous semble doublement compromis :

- par le fait que la "compréhension globale" prête à caution.

(18) CHARLES BOUTON, *Les mécanismes d'acquisition du français langue étrangère chez l'adulte*, (page 137).

- par le fait que, de la même façon que le passage de la grammaire à la rhétorique ne nous semble pas s'effectuer logiquement, il nous semble difficile de retrouver, de faire retrouver la grammaire à partir de la rhétorique, particulièrement lorsque, comme c'est le cas en pédagogie des langues, cette rhétorique n'est que la rhétorique d'un dire institué limité, restreint.

Lorsque nous disons qu'il est difficile de faire retrouver la grammaire à partir de la rhétorique, nous ne nions pas que la pédagogie des langues doive partir de la rhétorique, mais nous pensons qu'il est naïf de croire que l'élève débutant en sera naturellement, implicitement capable.

Le recours à la structure est inhérent à toute activité de langage, même chez l'élève débutant. Celui-ci recherche tout de suite dans les énoncés qu'on lui propose les éléments implicites (ou structuraux) qui permettent de les engendrer. Cela est vrai dès le départ de la leçon. Ceci nous amène à dire que la "compréhension globale" est une étape qui n'existe que dans la tête des promoteurs des méthodes directes. A aucun moment de la classe de langue un élève ne la pratique. Dans le pire des cas (ignorance totale de la grille analytique adéquate, c'est à dire de la grammaire de la langue étrangère étudiée) il a recours à la structure de sa langue maternelle. L'apport indéniable du support visuel (film fixe, photo, image, tableau de feutre) ne permet pas à l'élève d'appréhender directement (c'est à dire sans artifices pédagogiques) la grammaire de la langue étudiée. Il ne permet même pas à l'élève d'isoler avec sûreté les éléments lexicaux d'un énoncé. Cela supposerait que la distribution syntaxique des éléments lexicaux soit universelle, ou du moins identique dans la langue étrangère étudiée et la langue maternelle. Dans l'hypothèse où cette "utopie" serait réalisée (avec des langues de la même famille, par exemple), il serait cependant très difficile à l'élève d'isoler correctement un élément lexical, c'est à dire de segmenter correctement un énoncé. L'élève pourrait induire la place de cet élément lexical dans l'énoncé, mais hésiterait beaucoup quant à la définition des syllabes initiale et finale de cet élément.

L'isolement des éléments lexicaux et la segmentation des énoncés sont des opérations nécessairement conjointes : opérations qui composent au même titre l'analyse structurale (indissociabilité des capacités générative et taxinomique).

Ceci nous amène à dire que le lexique n'est pas un domaine extérieur à la grammaire. Le lexique fait partie de la grammaire de la même façon que la syntaxe et la morphologie. Nous rejetons la conception selon laquelle le lexème serait un élément porteur de sens, un élément plein et le morphème un élément vide. Nous voyons mal comment une telle conception pourrait distinguer, par exemple, "le manche" et "la manche". Il nous semble plus juste de dire que le lexème est un élément d'inventaire maximum et de fréquence minimum et que le morphème est un élément d'inventaire minimum et de fréquence au maximum.

L'étudiant découvre la structure d'un texte par comparaison des différentes chaînes sonores linguistiques qu'on lui propose ou qu'on lui a déjà

proposées. Ainsi les séquences sonores qui réapparaissent dans plusieurs énoncés retiennent particulièrement son attention. L'élève y trouve le moyen d'isoler un élément linguistique autonome (un mot, par exemple), de démonter une partie du mécanisme qui permet de construire une phrase, c'est à dire de découper structurellement un texte qui, au départ, ne lui apparaissait que comme une succession ininterrompue de sons. Ce découpage structural peut, par ailleurs, être amorcé avant la compréhension du texte. C'est le cas, par exemple, pour nombre d'interjections, dont l'élève acquiert la valeur structurale bien avant le sens. Cela peut être également le cas pour certains impératifs de verbes. Le recours immédiat à la structure nous semble, une fois de plus, révélé dans la tendance générale des élèves à recourir à la transcription orthographique des dialogues des leçons. L'écriture orthographique, en effet, avoue explicitement un découpage, une analyse du texte. Ce recours (sournois) à la transcription orthographique des dialogues peut, par ailleurs, être considéré comme une "solution trop facile", comme une incohérence méthodologique, dans la mesure où l'orthographe n'appartient pas au langage oral; objet prioritaire des méthodes directes. A titre d'illustration, les modifications apportées à l'édition de 1964 par l'édition de 1970 de la méthode PIERRE ET SEYDOU - méthode réalisée au BELC, sous la direction de Jacques DAVID, et destinée à des élèves africains anglophones - nous semblent significatives. On note, en effet, la disparition du texte écrit en face des illustrations.

Il nous apparaît utile ici de faire une parenthèse, car cette modification n'a été apportée que pour les cinq premières leçons. Cela exprime le dilemme douloureux dans lequel se débattent les promoteurs des méthodes directes dans le cadre des institutions scolaires (cf. programmation de PIERRE ET SEYDOU en Afrique anglophone). Actuellement ces institutions scolaires ne considèrent pas l'enseignement du langage oral comme un objectif pédagogique suffisant, ou même prioritaire. Les méthodes directes doivent donc se compromettre et ajouter à leur objectif strict (langage parlé) le langage écrit. La programmation cohérente des méthodes directes dans les écoles suppose, dans de nombreux cas, la refonte totale des programmes et des examens de langues étrangères. Une des raisons majeures pour lesquelles certains directeurs d'école tendent à refuser les méthodes directes est que ces méthodes ne donnent pas de bons résultats aux examens officiels. Ce n'est évidemment pas sur ce terrain que nous entendons argumenter notre analyse critique des méthodes directes.

Par ce qui précède cette parenthèse sur l'institution scolaire, nous voulons dire que le travail sur les structures n'existe pas seulement au niveau de l'exploitation de la leçon, même si cette activité n'est explicitement affirmée qu'à ce niveau de la leçon. Nous pouvons dire que la compréhension et l'exploitation sont des opérations étroitement liées et empiètent l'une sur l'autre. La compréhension ne saurait être globale. De la même façon qu'il n'y a pas, en pédagogie des langues, de perception naturelle, il n'y a pas de compréhension globale. Comprendre, c'est analyser, découper un énoncé.

Nous noterons, à titre d'illustration, une expérience pédagogique qui nous a été rapportée. Le texte du dialogue de la leçon (texte oral, enregistré, non transcrit graphiquement) comportait les séquences "mam ϵ r" et "mam α " et cela n'avait, semble-t-il, posé aucun problème de compréhension aux élèves. A partir de ce texte, un exercice de substitution proposait de remplacer la séquence "mam ϵ r" par la séquence "tam ϵ r". Là non plus, aucune difficulté n'était apparue. Ce n'est qu'au niveau de la transposition que le professeur eut la surprise d'entendre un élève réaliser un énoncé dans lequel apparaissait la séquence "tam α ".

Ceci démontre que ce n'est pas la phase d'exploitation qui introduit le travail de l'élève sur la structure. Ce travail s'effectue implicitement dès qu'il y a activité de langage. Lorsque nous ne tenons pas compte de cette donnée, nous nous exposons à de graves dangers, car l'exigence structurale de l'élève, qui est souvent plus forte que celle que souhaiterait lui donner le professeur, se heurte aux nombreuses obligations et restrictions d'usage (idiome). Le fait idiomatique, dans l'exemple cité, est constitué par la dissymétrie de construction des séquences "mam α " et "mam ϵ r".
 ...maman...
 ...ma - mère...

La création "barbare" de l'élève naît ici de la confrontation intelligente
 d'une part d'une symétrie matérielle, concrète (phonique : à savoir la présence de la syllabe "ma" à l'initiale des deux séquences "mam α " et "mam ϵ r"

- d'autre part de l'acquisition d'une structure grammaticale (construction du possessif) à partir d'une symétrie matérielle (présence de la syllabe "m ϵ r" à la finale des deux séquences "mam ϵ r" et "tam ϵ r") vérifiant une symétrie grammaticale : à savoir la structure possessif - nom.

De cette confrontation, l'élève déduit, en toute logique, que la symétrie relevée dans le texte du dialogue de la leçon révèle, de la même façon que l'exercice de substitution, une symétrie structurale. Malheureusement pour lui, ce qui marche pour "mam ϵ r" et "tam ϵ r" ne marche pas pour "mam α " et "mam ϵ r".

Cet exemple illustre la difficulté que l'apprentissage de la parole (de la rhétorique du dire institué) pose à la pédagogie des langues. D'une part, le recours à la structure, à la grammaire est fondamental pour tout apprentissage linguistique, d'autre part la parole, le dire institué (bien que supposant implicitement la grammaire) n'exploite pas avec une rigueur logique la grammaire (interférences de l'idiome). Le fait que les exercices structuraux - et même les plus simples comme les exercices de substitution (cf. exemple cité) - produisent des résultats discutables en est le signe.

Il convient de reconnaître que les promoteurs des méthodes directes n'ignorent pas ces problèmes et soulignent constamment la difficulté d'établir un bon exercice structural. Nous ne pensons cependant pas

que le problème réside essentiellement dans l'élaboration plus ou moins défectueuse, plus ou moins parfaite des exercices structuraux, mais nous croyons qu'il est implicite, inhérent aux hypothèses méthodologiques sur lesquelles reposent les méthodes directes, notamment à cette notion qui affirme que la parole, le discours doit révéler immédiatement la grammaire. Dans la mesure où il est difficile de retrouver la grammaire à partir de la parole et que la grammaire reste le stade intermédiaire nécessaire pour passer de la parole passive (celle d'autrui) à la parole active (celle de soi), les méthodes directes se trouvent confrontées à de sérieuses difficultés.

En compromettant dangereusement le passage de la parole d'autrui (c'est à dire, dans les méthodes directes, du discours proposé), à la parole de soi, à l'affirmation du vouloir dire spécifique, les méthodes directes peuvent être accusées d'être cause d'aliénation, de provoquer la négation, la dépersonnalisation de l'apprenti locuteur. Dans l'incapacité d'acquérir un discours original, l'élève doit alors se contenter du discours proposé, des énoncés qu'il a rencontrés dans les leçons de langue. Pour illustrer ceci, nous relevons deux remarques que nous a faites le chef du département de français d'un collège secondaire à l'étranger.

- Chaque année, dans ce collège, les élèves de français langue étrangère réalisaient un cahier de compositions personnelles en français. Ces compositions étaient libres. Dans ce même collège, depuis que la méthode PIERRE ET SEYDOU (pourtant souple) a été introduite, les élèves se révèlent incapables de réaliser une telle performance. Ajoutons que cette "stérilité" a conduit ce chef de département à préférer à la méthode directe PIERRE ET SEYDOU une méthode récente nettement plus traditionaliste (en l'occurrence, il s'agit de la méthode FRANCE - AFRIQUE de Jean de GRANDSAIGNE, méthode éditée à Lagos - NIGERIA).

- Seconde remarque : après une promenade à la mer organisée dans ce collège, une élève transmet un billet de remerciement à l'un des professeurs de français qui encadraient la promenade. Ce billet, écrit en français, reprenait intégralement des séquences entières des dialogues des leçons de PIERRE ET SEYDOU, ceci au mépris total de la singularité de la situation présente. Le professeur se voyait même appeler "Monsieur Seydou", du nom d'un des principaux personnages des sketches que propose la méthode.

Nous devons constater que les méthodes directes conduisent trop souvent à un blocage des élèves. Même s'ils semblent très performants au niveau de l'espace pédagogique, de la classe, les élèves apparaissent fortement démunis, une fois sortis de cet espace. Ils sont incapables de générer un discours original. Ils sont à l'image de ce débutant (méthode VOIX ET IMAGES DE FRANCE) qui nous a répondu "Monsieur Thibaut habite au quatrième" (cf. leçon 2 de la méthode VIF) quand nous lui avons demandé où se trouvait la cafétéria de l'université (question posée pendant un inter-cours).

Notons toutefois que les résultats obtenus avec les méthodes directes ne sont pas, dans tous les cas, aussi nets que ceux précités. La raison à ceci est que les utilisateurs de ces méthodes, c'est à dire les professeurs

et les élèves, tendent, consciemment ou inconsciemment, à s'écarter de la rigueur méthodologique que souhaitent avoir ces techniques. Soulignons, par exemple, le recours "sournois" des élèves au livre du maître, aux manuels de grammaire traditionnelle, aux dictionnaires bilingues. Soulignons également le recours "sournois" des professeurs aux explications traditionnelles (traduction, grammaire explicite) lorsqu'il y a blocage des élèves. Dans cette parenthèse, nous ne voulons absolument pas discuter la valeur de ces recours "sournois", mais nous voulons simplement dire qu'ils existent (les promoteurs des méthodes directes affirment que ces recours "sournois" handicapent le bon déroulement de l'apprentissage, mais il est également possible de penser que ces recours "sournois" sont la grande chance des méthodes directes).

En conclusion, il nous apparaît que la pédagogie des langues, lorsqu'elle s'intéresse trop étroitement, trop exclusivement à la parole, au dire institué proposé, compromet l'acquisition par l'élève de la parole active, du vouloir dire spécifique. En condamnant l'élève au psittacisme (lequel a l'avantage de donner à l'élève une allure de locuteur naturel : perfection de l'"accent" et connaissance des tournures idiomatiques les plus usuelles), les méthodes directes en arrivent à poser un problème politique.

Si nous obligeons l'étudiant à se tenir au corpus proposé (lequel exprime le vouloir dire, le dire institué, la culture d'une communauté étrangère de locuteurs) nous interdisons à celui-ci d'exprimer ses besoins spécifiques à dire. Il ne faut pas voir dans un élève indonésien un pseudo-français, parce que cet élève indonésien, même lorsqu'il parlera français, n'aura pas toujours les mêmes besoins à dire qu'un locuteur naturel français. Nous sommes loin des publicités présentées par certaines maisons d'éditions pédagogiques (ex : Didier) et par certains cours de langues privés (ex : Berlitz). Nous sommes également loin de Jean GUENOT, lorsque ce dernier déclare :

"La langue est un moyen d'obtenir les marques de notre accord avec autrui. Il nous faut, à tout prix, éviter de nous sentir "étrangers" (19).

Notons également que le dépassement du dire institué proposé ne se justifie pas seulement dans la nécessité de donner à l'élève les moyens d'exprimer, dans une langue seconde, son besoin spécifique à dire en qualité d'étranger. Il se justifie aussi dans la nécessité de donner à l'élève les moyens de dire plus que le dire institué proposé dans une méthode - laquelle ne peut programmer qu'une partie limitée, restreinte du dire institué, réalisée par la communauté des locuteurs naturels. Il s'entend bien que nous ne reprochons pas aux méthodes d'enseignement de proposer un corpus linguistique étranger et restreint. Nous leur reprochons simplement de ne pas avoir toujours permis aux élèves de dépasser ce corpus - dépassement qui, au vu de l'analyse ci-dessus, nous semble indispensable.

Il ne s'agit pas de favoriser une pédagogie au rabais. Nous préconisons une méthodologie rigoureuse et prudente, qui insiste à la fois sur la néces-

(19) JEAN GUENOT, *Clef pour les langues vivantes*, (pages 23 et 24).

sité de former les élèves à un dire institué étranger et sur la nécessité de permettre à ceux-ci de dépasser ce dire au niveau de la phase de transposition (phase qui laisse clairement présager l'usage post-scolaire que pourront faire les élèves de l'apprentissage suivi). Cela ne sera possible que dans la mesure où la méthodologie s'intéressera et à l'acquisition de la rhétorique du dire institué, et à l'acquisition de la grammaire - cela malgré la solution de continuité observée entre la grammaire et la rhétorique. Notre proposition ne vise donc pas à négliger l'apprentissage de la rhétorique du dire institué (ce qui a pu transparaître à première vue de notre critique des méthodes directes auxquelles nous avons reproché d'avoir trop privilégié la rhétorique au détriment de la grammaire). L'initiation des élèves au dire réalisé dans la communauté étrangère est, bien entendu, une nécessité, car, elle seule permettra à l'élève d'appréhender, de comprendre ce que les étrangers lui diront. Ainsi que le fait justement remarquer Charles BOUTON :

“Les écarts entre la norme et les réalisations particulières du discours ne sont possibles que si les interprétations qu'elles exigent de la part de ceux qui reçoivent le message entrent dans les limites des rapports accessibles à l'intelligence (à la mentalité collective, sociale, à la culture)”(20).

Ne demandons cependant pas, par souci de puritanisme, à des élèves une adéquation de leur dire au dire institué étranger supérieure à celle réalisée par les locuteurs naturels. Ne perdons pas de vue que, dans un dialogue inter-locuteurs naturels, le malentendu (processus d'individuation) persiste à côté de la communication. Ceci rejoint une donnée générale des sciences humaines :

“Il ne paraît pas qu'on puisse amener l'homme par quelque moyen que ce soit à troquer sa nature contre celle d'un termite; il sera toujours enclin à défendre son droit à la liberté individuelle contre la volonté de la masse. Un bon nombre de luttes au sein de l'humanité se livrent et se concentrent autour d'une tâche unique : trouver un équilibre approprié, donc de nature à assurer le bonheur de tous, entre ces revendications de l'individu et les exigences culturelles de la collectivité” (21).

(20) CHARLES BOUTON, *Les mécanismes d'acquisition du français langue étrangère chez l'adulte*, (page 71).

(21) SIGMUND FREUD, *Malaise dans la civilisation*, (page 45).

RESUMÉ

Dans la mesure où ce qui unit (à savoir l'implicite épistémologique) les méthodes actuelles d'enseignement des langues lui semble plus important que ce qui les distingue (à savoir la variété des supports technologiques), l'auteur propose une analyse globale des méthodes directes. Plus précisément, l'auteur veut montrer qu'une méthodologie qui tend à négliger l'acquisition de la grammaire tend, du même coup, à borner l'apprentissage à un seul psittacisme.

SUMMARY

The author puts forward an overall analysis of direct methods, emphasizing that the similarities (I.E. the epistemological principles) between these methods are more important than their differences (I.E. the variety of technological aids). More precisely, the author tries to show that a methodology which neglects the importance of grammar tends, at the same time, to limit learning to mindless repetition, mere psittacism.

خلاصة

تعرض صاحب المقال لمناهج تعليم اللغات وقدم للقراء تحليلاً شاملاً للطرق المسماة بالباشرة وذلك بقدر ما يظهر له أن ما تنحدر فيه الطرق (وهو مفهومها الاستيمولوجي) أهم مما تختلف فيه (وهو اختلاف في ركائزها التكنولوجية). ويريد أن يبين خاصة أن المنهجية التعليمية التي يقل اهتمامها بتعليم النحو فإنها ستقتصر هذا التعليم على الحكاية البغوية.