



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Cornu, M. (1973). La France en direct, 1er degré, au fil des leçons (Notes d'un enseignant). *Bulletin CILA*, 17, 30-47. <https://doi.org/10.5169/seals-977896>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Maurice Cornu, 1973

Introduction

On sait qu'il existe, pour LA FRANCE EN DIRECT, à l'intention des professeurs, une introduction générale rédigée par les auteurs de la méthode eux-mêmes. Pour éviter que le présent article fasse double emploi avec l'introduction générale de Janine et Guy Capelle, les réflexions qui vont être soumises au lecteur procéderont avant tout, dans l'ensemble, de l'expérience d'un maître qui utilise depuis plus d'un an déjà le cours Capelle, 1^{er} degré, qui a abordé l'enseignement audio-visuel il y a cinq ans avec VOIX ET IMAGES DE FRANCE, qui se sert également de la méthode audio-visuelle d'italien de DIDIER et pratique, en outre, les leçons de transition du CREDIF. On donnera donc, en général, dans ce rapport les constatations faites par ce maître, semaine après semaine, au fil de ses leçons. Aussi bien, là où l'énoncé pourrait prendre un tour catégoriquement affirmatif, il sera toujours sous-entendu que le maître qui s'adresse ici au lecteur n'oublie pas qu'il propose ses idées bien à lui avec toute la part de subjectivité qu'elles comportent peut-être. Mais les idées personnelles ne sont-elles pas primordiales quand il est question d'enseignement des langues? Nul n'ignore, en effet, que la méthode en elle-même, contenue dans les livres, est une chose et que son application, au contact vivant de la classe, en est une autre. Il n'est peut-être pas excessif de dire que la méthode est lettre morte par elle-même et qu'elle ne vit qu'à travers la conception et l'utilisation pratique de celui qui l'emploie.

La progression grammaticale

Il n'en reste pas moins qu'un professeur, avant de choisir un cours de langue, se demandera ce que ce cours offre précisément et, dans le cas présent, il s'intéressera notamment à la question de savoir quel est le contenu grammatical du 1^{er} degré de LA FRANCE EN DIRECT. Or, sur ce point, l'introduction générale de J. et G. Capelle, loin d'entrer dans le détail, se borne à tracer les grandes lignes. C'est pourquoi on trouvera dans ce rapport, en appendice, un tableau synoptique de la progression grammaticale adoptée dans le cours Capelle, 1^{er} degré (telle qu'elle ressort, dans les fiches d'utilisation, du sommaire de chacun des dossiers).

Précisons que l'on trouve aussi, dans les fiches d'utilisation, dossier par dossier, un sommaire de la progression lexicale et phonétique. Il n'est pas nécessaire de faire figurer dans cet article un index alphabétique du vocabulaire avec, pour chaque mot ou expression, l'indication de sa première occurrence. En effet, il s'en trouve un dans le livre de l'élève de la méthode Capelle. Il importe que le professeur qui utilise le 1^{er} degré se familiarise suffisamment avec le vocabulaire mis en oeuvre dans les dossiers pour savoir le plus souvent d'emblée si tel mot est déjà connu ou non de l'élève. Il ne saurait être question pour lui d'apprendre par coeur l'index alphabétique, mais il sera aidé efficacement dans la mémorisation du vocabulaire déjà employé par deux éléments: d'une part, la brièveté des dialogues qui correspondent aux séquences des films fixes; cela lui permettra de savoir ces dialogues sur le bout du doigt. D'autre part, l'utilisation des figurines (dont on parlera plus loin). La connaissance du lexique déjà acquis par les élèves est importante en ce sens qu'il y a pour le professeur, à cet égard, deux écueils à éviter: l'élargissement trop rapide du vocabulaire de la classe et l'introduction de mots nouveaux sans mise en situation attentive. Il est évident que si le professeur, entraîné par le jeu des associations, fait entrer un trop grand nombre de vocables nouveaux dans les exercices, l'assimilation ne se fera que de manière insuffisante chez les élèves. C'est un truisme, mais c'est peut-être aussi une de ces vérités banales qu'un enseignant risque d'oublier "dans le feu de l'action".

La compréhension

La mise en situation, on le sait, est un des principes fondamentaux de toute méthode audio-visuelle. Il n'est pas utile d'y insister, car ce problème est assez largement traité dans l'introduction générale de VOIX ET IMAGES DE FRANCE et est aussi étudié par J. et G. Capelle; de plus, les professeurs qui ont eux-mêmes appris une langue étrangère par la méthode audio-visuelle, par exemple l'espagnol, ont pleinement mesuré, par expérience propre, l'efficacité de l'association constante de la langue à des situations déterminées et vivantes pour la fixation mémorielle du vocabulaire. Ces mêmes professeurs savent aussi que ce sont précisément les mots dont le contenu sémantique leur échappait d'abord partiellement et ne s'est fixé qu'à l'occasion d'occurrences ultérieures qu'ils ont ensuite retenus le plus sûrement. Il n'est donc pas indispensable que, au cours de la présentation d'un film fixe, les élèves comprennent d'emblée exhaustivement le sens de tous les groupes sonores du dialogue, surtout dans les débuts. Sur ce point, il peut être bon de rassurer les

élèves, spécialement ceux qui étudient le latin et sont habitués à considérer qu'ils ne comprennent une phrase latine qu'à partir du moment où, sur les mots de l'original, apparaît en surcharge une traduction en langue maternelle plus ou moins mal faite.

Jusqu'où faut-il aller, au début, dans la tolérance à l'égard de l'imprécision sémantique des groupes sonores d'un dialogue dans leur appréhension par les élèves? C'est une question d'appréciation délicate et de dosage subtil. Une trop grande tolérance risquerait de conduire la classe à se contenter d'approches si incertaines que pour finir la signification des groupes sonores ne serait plus saisie que dans une proportion nettement insuffisante et, dès cet instant, le professeur bâtirait sur le sable. A contraire, si la tolérance était trop limitée, cela pousserait les élèves dans les voies de la traduction à tout prix et détournerait leur attention de la langue étrangère pour la monopoliser au profit de l'idiome maternel. Peu-être sera-t-il opportun de réduire la tolérance aux cas difficiles et, en présence d'un groupe sonore dont le sens demeurerait vague pour la classe, de multiplier, non tout de suite, mais au cours des leçons suivantes, les situations diverses propres à éclairer la signification de ce groupe sonore.

Dans le dialogue du premier film fixe de Capelle, par exemple, seules les phrases "Tu es prêt? — Oui, je suis prêt" peuvent faire difficulté. Bien que les auteurs de la méthode suggèrent de donner ici éventuellement la traduction dans la langue de l'élève, il est loisible de penser qu'un autre procédé a des chances d'être plus fructueux. On fera observer que sur l'image correspondant à "Tu es prêt?", Philippe est en train de s'habiller, tandis que sur l'image suivante, "Oui, je suis prêt", il est tout habillé. On se servira alors de la figurine "Philippe" et de la figurine "porte ouverte" et à l'aide des mouvements appropriés, au tableau de feutre ou dans le vide, on éveillera l'idée que Philippe franchit la porte ouverte pour sortir dans la rue; en même temps, on dira: "oui, je suis prêt." Grâce à cet artifice pédagogique, l'auteur du présent rapport (qui a déjà traité le dossier 1 de Capelle avec deux classes successives) a pu se dispenser de recourir à la traduction, et cela d'autant mieux qu'ensuite il a saisi chaque occasion qui se présentait de réemployer "Tu es prêt? — Oui, je suis prêt" dans des situations différentes (par exemple, au début de la leçon, en disant à un élève qui tirait encore ses affaires de sa serviette: "Tu es prêt? Non, tu n'es pas prêt!" et en accompagnant la réponse d'un geste de dénégation énergique).

D'une manière générale, d'ailleurs, la compréhension s'opère de leçon en leçon avec plus de facilité, d'une part, parce que l'élève, grâce à la formation progressive de son oreille à l'intonation, à la prononciation et au rythme du français, acquiert une certaine routine dans le décodage des groupes sonores et, d'autre part, parce que l'enrichissement continu du vocabulaire assimilé

réduit peu à peu le rôle de l'image en tant que support de la compréhension pour le transférer au contexte verbal où sont enchâssés les mots nouveaux.

Le non-recours à la traduction

On s'est déjà souvent demandé quelle était l'utilité de l'élimination systématique, en principe, de la traduction dans l'enseignement audio-visuel. Certains théoriciens de la méthode parlent d'interférences et voudraient faire croire que le non-recours constant à la langue de l'élève amène celui-ci, non seulement à s'exprimer correctement dans l'idiome étranger, mais même à penser dans cette langue. Les praticiens de la méthode ont vite fait de constater qu'il y a là une grosse part d'illusion et qu'en fait les élèves ne se dégagent guère de l'emprise de la langue maternelle comme véhicule de la pensée. Nier cette évidence, c'est fermer les yeux devant cette vérité de la psycholinguistique que la langue maternelle ne sert pas seulement à exprimer la pensée mais que, aussi, elle la crée dans une mesure notable. On observera ici, à propos de l'emprise de la langue maternelle, que les élèves d'expression allemande qui suivent un cours audio-visuel de français n'échappent pas aux germanismes et il n'est pas rare que, par exemple, ils disent: "Je demande mon père" (au sens de "je pose une question à mon père"), tout comme les élèves formés par la méthode traditionnelle.

Pourquoi alors ne pas traduire? Pour mener malgré tout le combat contre les interférences, bien sûr; il faudrait regarder à la loupe bien des classes audio-visuelles et pendant bien des années pour pouvoir affirmer avec certitude que les interférences sont chez ces élèves aussi nombreuses que chez leurs camarades des classes traditionnelles. Mais une autre raison, plus importante sans doute, pour renoncer à l'aide réelle ou factice de la langue maternelle, c'est celle qui a déjà été suggérée plus haut. Confronté directement avec la langue étrangère, sans le secours vrai ou faux de sa propre langue, l'élève se trouve pour une part dans la situation où il serait s'il apprenait le français en France ou l'italien en Italie; c'est-à-dire que maintes fois il devra s'astreindre à un effort particulier pour décoder un mot dans son environnement; ce mot, il le rencontrera dans des situations et des contextes divers et, à chaque nouvelle occurrence, son contenu sémantique se précisera jusqu'au moment où aucun doute ne subsistera plus dans l'esprit de l'élève. Or, cette recherche, ce détour, portent leurs fruits; le mot n'aura pas été simplement appris par coeur au risque de manquer à l'appel quand le locuteur en aura besoin pour s'exprimer; associé toujours à des situations vivantes, il aura été assimilé, il aura été intégré à la substance intellectuelle active de l'élève qui, en présence des situations où il l'aura rencontré, le retrouvera

spontanément. Telle a été l'expérience personnelle de l'auteur de ces lignes qui, à travers la méthode audio-visuelle, a appris à plus de quarante ans l'espagnol avec un degré d'assimilation suffisant pour le parler aujourd'hui couramment (après seulement deux brefs séjours en Espagne).

Comparaison n'est pas raison, ce vieil adage s'impose ici à la pensée. De fait, il saute aux yeux que les conditions d'apprentissage de la langue étrangère ne sont pas les mêmes pour un enfant de 11 ou 12 ans qui, ne sachant que l'allemand, s'attaque à l'étude du français et pour un professeur de plus de 40 ans qui, d'expression française et parlant l'italien comme sa propre langue, entreprend d'assimiler l'espagnol. Si on a cependant parlé de cette heureuse expérience de l'audio-visuel faite par un professeur en qualité d'élève d'espagnol, c'est pour souligner l'extrême importance d'une étroite liaison langue/situations pour favoriser l'acquisition d'automatismes. Il convient, en effet, de dire que cette réussite avait été précédée de deux ou trois tentatives infructueuses avec des livres traditionnels: faute de progrès satisfaisants, on s'était chaque fois découragé au bout de quelques mois et on avait abandonné. L'audio-visuel, au contraire, grave les structures dans la mémoire grâce, encore une fois, à l'union intime de la langue et du contexte situationnel.

De l'utilité de traductions occasionnelles

Il ne faudrait pas faire un tabou du non-recours à la traduction. Peut-être une traduction occasionnelle constituera-t-elle, dans des circonstances spéciales, mais seulement après quelques semestres d'étude de la langue, une arme efficace pour lutter contre les interférences toujours agissantes. Les plus subtiles d'entre elles ne sont d'ailleurs pas forcément celles que l'on considère habituellement, à savoir les interférences grammaticales. Les interférences se manifestent aussi au niveau du lexique et des modes de pensée. Dans une composition sur le sujet "Devant le petit écran", un élève d'une classe désormais audio-linguale de 4^e année de français commençait en ces termes: "La télévision est belle"; il voulait dire — ses développements l'attestaient — que c'était pour lui un plaisir de regarder la télévision. Donc, il avait calqué maladroitement la tournure allemande "Fernsehen ist schön". C'était là pour le professeur l'occasion de confronter le français et l'allemand afin de rendre l'élève pleinement conscient d'une influence de sa propre langue et d'une différence du français. A cette mise en garde succédait un exercice oral improvisé de nature à permettre à la classe d'employer dans des situations diverses les structures françaises qui avaient fait défaut à l'auteur de la composition envisagée ici. Ainsi, par la juxtaposition occasionnelle d'une

phrase dans la langue de la classe et de son équivalent français — le point de départ étant une faute spécifique d'un élève — le professeur peut stimuler une prise de conscience de certaines particularités idiomatiques.

La traduction seul moyen de contrôle sûr?

Les partisans de la traduction allèguent volontiers qu'elle offre le seul moyen de contrôle sûr de la compréhension. On peut être d'un avis différent et donner la préférence à des procédés plus immédiats, plus suggestifs et donc plus intéressants. Quand on utilise un cours audio-visuel, on s'assurera que les élèves ont compris par le moyen d'exercices idoines qui éliminent la traduction. Voici un exemple tiré de l'expérience personnelle de l'auteur de ces considérations, un fait qui s'est produit pendant une classe de onze heures à midi:

A la leçon 22 de VOIX ET IMAGES DE FRANCE, un personnage, Monsieur Robin, dit en réponse à une question de Monsieur Vincent, un marchand de journaux à qui il achète un quotidien et une revue: "Je suis en train de chercher dans ma poche (pour savoir si j'ai de la monnaie)." Le professeur se rend compte que l'expression de la durée risque d'être prise pour un futur proche. Aussi demande-t-il à la classe d'imaginer des phrases comme celle de Monsieur Robin, mais des phrases "vraies", c'est-à-dire qui expriment des situations présentes réelles, des actions qui se passent au moment même de la parole. Ainsi, la première phrase donnée par un élève est refusée parce qu'elle ne répond pas à cette condition: "Je suis en train de faire de l'ordre dans ma chambre." Viennent alors des phrases "vraies": "Je suis en train de travailler — je suis en train d'apprendre le français, etc.". Puis une jeune fille dit: "Je suis en train de manger un sandwich." Le professeur: "Mais comment? Nous ne sommes pas dans un restaurant ici! Vous ne mangez pas!" L'élève: "Non, Monsieur, je ne mange pas; je suis en train de manger." Aussitôt il appert que la jeune fille confond "je suis en train de manger" avec "je vais manger". Le professeur: "Mais non, vous n'êtes pas en train de manger votre sandwich; vous allez le manger après la classe." (La jeune fille, qui ne devait pas rentrer chez elle entre midi et deux heures, avait en effet apporté un casse-croûte.) Elle comprend son erreur et le manifeste par un "Ah oui, Monsieur" spontané et significatif. Le professeur élargit alors l'exercice et demande des couples de phrases "vraies" d'après le modèle suivant: "Claudine est en train de travailler; elle va bientôt manger un sandwich, après la leçon." Une telle manière de faire est applicable en toutes circonstances et aide peut-être mieux l'élève à progresser vers la maîtrise orale de la langue que la traduction, qui sécurise le professeur, sans doute, mais pourrait bien ne pas favoriser autant l'exercice toujours plus aisé de la parole.

Les tenants de la traduction systématique objecteront que la méthode ne s'applique pas à l'enseignement des termes abstraits. Cette affirmation va sans doute à l'encontre de l'expérience pédagogique des maîtres qui utilisent une méthode audio-visuelle à bon escient. En tout cas, elle est en contradiction avec l'expérience personnelle de celui qui écrit ces lignes. Le cheminement de l'élève, dans l'acquisition de son vocabulaire étranger, va du concret vers l'abstrait; il amasse d'abord un lexique dans sa majeure partie concret et banalement quotidien (Mais une méthode traditionnelle permet-elle à l'élève d'en venir rapidement à lire Descartes, Racine, Victor Hugo et Butor?). Puis, quand une base solide est créée, il n'est plus difficile d'introduire un vocabulaire abstrait de plus en plus abondant. Il faut que le professeur soit imaginatif et qu'il ait le sens de la définition percutante, et alors ce sera un jeu délassant pour les élèves et pour lui-même de travailler à l'enrichissement du français intellectuel et abstrait de la classe. Le professeur inventera des histoires-situations et, moins souvent, donnera des définitions.

Qu'il soit permis de proposer ici une illustration authentique extraite d'une leçon de l'auteur de cet article. Dans un exercice, la classe s'achoppait au mot "solution": "Qu'est-ce que c'est, une solution, Monsieur? " —

"Ah, vous ne savez pas ce que c'est, une solution? Eh bien, je vais vous parler de Monsieur Bertin" (nom de fantaisie, le premier qui vient à l'esprit).

"Monsieur Bertin a un gros problème: il aime les voitures de sport, mais il n'a pas beaucoup d'argent. Alors que va-t-il faire? Quelle solution va-t-il donner à son problème? "

"Pour lui, il y a trois solutions:

solution A: Monsieur Bertin attaque une banque? Non, ça ne se fait pas!

solution B: Monsieur Bertin attend d'avoir reçu un gros mandat de son oncle d'Amérique? Non, il attendrait trop longtemps!

solution C: Monsieur Bertin n'achète pas de voiture de sport? Il a une vieille deux-chevaux, ça lui suffit? Oui, voilà la bonne solution, la plus sûre! "

Les élèves ont compris, ils se sont amusés, ils n'oublieront plus le mot "solution": le jeu en vaut la chandelle!

VOIX ET IMAGES DE FRANCE, LA FRANCE EN DIRECT et la méthode audio-visuelle d'italien de DIDIER offrent chacun une progression lexicale qui lui est propre. Grosso modo, elle est axée d'abord sur la famille, l'habitation et les relations sociales dans VOIX ET IMAGES DE FRANCE, sur l'habitation et les rapports d'amitié des jeunes dans LA FRANCE EN DIRECT, sur les voyages, les contacts fortuits et les affaires dans la méthode de DIDIER. L'auteur de ce rapport ne dissimulera pas que, sous l'angle de l'enrichissement progressif du vocabulaire, il donne la préférence à la méthode de DIDIER. Il lui apparaît qu'elle permet plus rapidement que VOIX ET IMAGES DE FRANCE et surtout que LA FRANCE EN DIRECT d'amener les élèves au niveau de conversations réelles et nourries. Mais c'est probablement une question d'appréciation subjective et un autre enseignant estimera que c'est l'un des deux autres cours qui donne, au début, le vocabulaire le mieux apte à déboucher sur des conversations substantielles. L'important est peut-être alors que le professeur adapte le cadre donné à ses possibilités particulières, à son idiosyncrasie (pour employer ce vilain mot) et qu'il fasse sauter ce cadre pour être le mieux à même de conduire sa classe, dans des leçons variées et autant que possible amusantes, vers le but qui est, entre autres choses, la maîtrise ou du moins le maniement aisé de la langue étrangère, avec l'enrichissement intellectuel de la personne que cela suppose.

L'impact du latin

On a déjà effleuré la question de savoir si les élèves qui font du latin sont avantagés par rapport aux autres en ce qui concerne la compréhension d'un dialogue français en particulier et l'apprentissage audio-visuel de la langue en général. S'il est vrai que l'étude du latin est, à partir d'un certain niveau, une école de pensée et de sens des structures, cela ne signifie pas que tout enseignement du latin soit favorable à l'acquisition audio-visuelle du français. Le danger existe de la superstition du mot à mot qui, bien évidemment, est l'antipode d'une conception optimum d'un cours de français suggestif et efficace. Si le professeur de latin encourage ses élèves à traduire d'une manière servile et contraire au génie de la langue moderne "pour que la classe reconnaisse bien les éléments de la phrase latine", le professeur de français aura ensuite à lutter pour amener ses élèves à la perception globale des groupes sonores et, simplement, à la vision du français. En effet, le culte du mot à mot conduit l'enfant à voir, non la langue latine, mais la mauvaise traduction qui lui apparaît comme en surimpression et qui oblitère plus ou

moins complètement, dans la conscience du jeune élève, l'idiome original avec ses structures et son génie. Dès lors, cet enfant est mal conditionné pour aborder une leçon audio-visuelle de français et son professeur devra abattre des obstacles pour que le regard de l'écopier atteigne vraiment la langue française. Bien sûr, il ne faut pas généraliser et critiquer en bloc, de ce point de vue, l'enseignement du latin. Certes, des expressions et phrases (authentiques) telles que "das zerfleischte Gallien" (Gallia lacerata), "Sorgt, ihr Götter, dass wir nicht von Lebensmittelmangel heimgesucht werden" (Curate, dei, ne inopia vexemur), "Schweigt, damit ich bete" (Taciti este, ut orem) scandalisent à juste titre. Il n'empêche que l'étude du latin — qui voudrait en douter? — peut être éminemment bénéfique au niveau de l'apprentissage du français. Cela dépend de la manière dont le professeur de latin la conçoit et la dirige. Mais ce n'est pas ici le lieu de nous appesantir sur cette question, notre objet étant, non le latin, mais le français!

La grammaire systématique

Cette quête du mot à mot, sans doute est-elle observable aussi — à un moindre degré? — chez l'enfant qui n'étudie pas le latin, car elle procède aussi d'un besoin de sécurité inné. Renoncer à la langue maternelle pour tenter d'entrer de plain-pied dans l'idiome étranger, c'est abandonner un milieu psycho-intellectuel où "l'on est en pays de connaissance", ce qui est rassurant, pour pénétrer dans un autre où l'on se sent dépaycé, ce qui est inquiétant. C'est une manière de sacrifice qui est imposé à l'enfant. Effectivement, la classe, dans les débuts, manifestera aisément des signes d'inquiétude divers et le professeur comprendra qu'elle attend de lui qu'il la rassure. C'est pourquoi il peut être nécessaire de réserver dans l'enseignement audio-visuel une assez large place à la grammaire systématique, qui non seulement répond au besoin de sécurité déjà mentionné mais encore satisfait l'esprit d'analyse profondément enraciné chez l'Européen de tout âge. Or, les cours audio-visuels, sous prétexte de méthode globale, négligent trop volontiers la systématisation de la grammaire — Capelle a tendance à faire de ses exercices structuraux une espèce de fourre-tout — et c'est au professeur qu'il incombe de remédier et d'équilibrer ses leçons en dosant judicieusement la grammaire intuitive et la grammaire théorique sur la base d'une pratique de la langue qui, pour être greffée sur l'expérience directe et vivante, n'en doit pas moins satisfaire la raison de l'élève et son esprit d'analyse.

La mémorisation des dialogues

Un avantage appréciable du premier degré de Capelle réside, comme nous l'avons déjà laissé entendre, dans la brièveté des dialogues. Aussi longtemps que le professeur n'a pas introduit l'écriture et que, donc, le livre de l'élève n'a pas été remis à la classe (Capelle conseille d'attendre jusqu'à la fin du dossier 8), la question se pose, en principe, de savoir comment les élèves peuvent retrouver à la maison le dialogue traité à l'école. Avec VOIX ET IMAGES DE FRANCE, cette question est aiguë en raison de la longueur des leçons et des mécanismes. Avec LA FRANCE EN DIRECT, il en va autrement. Les dialogues se fixent dans la mémoire des élèves avec une relative facilité et durablement. On aura exploité, par exemple, le dossier 4 avant les vacances d'été et à la rentrée (soit six semaines plus tard), on constatera que les groupes sonores du film fixe n° 4 sont présents dans toutes les mémoires. Bien sûr, cet état de choses est l'effet d'une convergence de procédés et d'exercices soigneusement choisis par le professeur et, pour une part, librement imaginés par lui.

Un moyen de graver un dialogue dans les mémoires, c'est de le faire reconstituer au tableau de feutre par les élèves eux-mêmes qui ne disent pas seulement les phrases mais aussi placent les figurines, les enlèvent, les remettent et les déplacent suivant les nécessités du texte. Puis on passera de la fiction, le monde imaginaire des personnages de la méthode, à la réalité, celle de la classe même; les élèves y prendront un plaisir évident.

Le coup de téléphone du dossier 1, par exemple, sera pour eux un jeu apprécié où les noms des personnages originaux seront remplacés par ceux des élèves:

"Allô, c'est Christian?"

— Oui, c'est moi.

— Bonjour, Christian. C'est Martin. Tu vas bien?"

— Oui, toi aussi, Martin? etc."

Au moment où Martin dira à son camarade Christian: "Viens vite", celui-ci se lèvera et ira d'un pas rapide vers Martin.

Il sera peut-être bon d'élaborer ce jeu par étapes, c'est-à-dire de le diviser en plusieurs séquences qui seront jouées successivement au fur et à mesure de la progression de la classe dans le dialogue original. Trois séquences pourraient être distinguées, qui correspondraient respectivement aux images 1 à 4, 5 à 7 et 8 à 10. Pour finir, les trois séquences seront bloquées dans un seul exercice. Le jeu complet est précédé et suivi de nombreux autres exercices qui aident à l'acquisition du dialogue, les uns avec, les autres sans figurines, suivant les suggestions des fiches d'utilisation mais aussi selon la libre initiative du

professeur en fonction des tendances permanentes et des humeurs particulières de la classe, tant et si bien qu'en fin de compte le dialogue est gravé à ce point dans l'esprit des élèves qu'on peut parler, non plus d'une simple mémorisation, mais d'une véritable mémoration.

Les figurines

Les figurines, avons-nous dit, sont utilisées pour certains des exercices qui aident à l'acquisition des dialogues. Inutile de préciser qu'elles le sont aussi dans un cadre plus large, comme le supposent les directives pédagogiques des dossiers de Capelle. Mais là encore l'initiative personnelle du professeur aura son rôle à jouer, si la leçon, afin d'être suggestive et stimulante, est adaptée aux goûts et aux aptitudes spécifiques des élèves. Il est sans doute préférable de ne pas multiplier ici les conseils puisque, comme le laisse entendre l'introduction de cet article, les méthodes, dans leurs nuances, sont aussi nombreuses que les professeurs. Heureusement, car un bon cours de langue est celui qui est conçu à la mesure de la classe et du professeur. L'auteur de ces lignes, qui a employé VOIX ET IMAGES DE FRANCE dans plusieurs classes successives, a donné chaque fois un enseignement plus ou moins différent parce que les classes étaient différentes. Il est permis de penser que, quel que soit le livre utilisé, l'intérêt et la vie d'un cours de langue dépendent au premier chef de l'apport personnel du professeur, apport qui peut prendre les formes les plus variées et concerner tous les aspects d'un enseignement. En effet, c'est par ce biais que le maître peut donner le meilleur de lui-même en s'adaptant au "génie" de la classe. L'idéal — mais c'est une vue de l'esprit — serait que l'enseignant créât lui-même de toutes pièces le matériel didactique sur lequel il fonde ses leçons. Ainsi, l'auteur du présent exposé a mis au point un programme d'exercices de laboratoire qui correspond à la méthode audio-visuelle d'italien de DIDIER; il fait d'excellentes expériences avec ce programme, sans doute, d'abord, parce que ce dernier est taillé sur le patron de son enseignement en classe et que, de la sorte, il s'y intègre parfaitement. Il en va de même avec des "exercices sur images" confectionnés sur mesure pour les classes d'italien de ce professeur.

Les figurines sont un élément clef du premier degré de Capelle. Elles servent, plus encore que les films fixes, de support aux leçons et permettent de varier presque à l'infini les exercices. Les fiches d'utilisation abondent en suggestions à cet égard. Au risque de se répéter, on dira cependant ici aussi que l'initiative du professeur doit conserver ses droits. Il peut, par exemple, bien que Capelle ne le prévoie pas, recourir aux figurines dans la préparation en classe de certains exercices de laboratoire pour allier à l'apprentissage des

structures une répétition active du vocabulaire. Ainsi peut-il les utiliser au niveau du dossier 4, à l'exercice de laboratoire n° 2:

Stimulus 1: "Vous êtes dans le jardin (dans la maison)"

Réponse 1: "Vous êtes dans la maison"

L'exemple 0 ayant été préalablement donné et répété, d'abord individuellement par quelques élèves, puis en chœur par toute la classe, le professeur, au lieu de dire l'amorce du stimulus 1, montrera la figurine correspondante. Il articulera: "Vous êtes dans le jardin", puis il brandira la figurine "maison"; l'élève interpellé répondra: "Vous êtes dans la maison". Au stimulus 2, le professeur procédera de même; il posera la question: "Elles sont dans la cuisine?", il présentera la figurine "chambre" (ou plutôt, à son défaut, les deux figurines "lit" et "fenêtre") et un élève transformera en: "Elles sont dans la chambre?". L'emploi des figurines est recommandable aussi dans les jeux conseillés par Capelle ou imaginés par le professeur (et — pourquoi pas? — par la classe elle-même). Par exemple, pour faire "interpréter" à un garçon et à une fille le dialogue du film fixe n° 5. Les figurines nécessaires, placées à portée de la main, seront à leur libre disposition. On pourra aussi, ensuite, faire varier le dialogue en donnant d'autres figurines ou en modifiant leur ordre de succession ou encore en attirant l'attention de la classe sur leur nature particulière. Le dialogue modifié sera possiblement celui-ci:

- Daniel (nom de l'élève), tu as une Gitane?
- Tiens, voilà une boîte de Gitanes.
- Tu as un briquet?
- Non, mais j'ai des allumettes... Et maintenant, tu veux un mouchoir, un livre?
- Non rien, merci! Ah si! Tu as un crayon?
- Voilà un crayon!
- Et maintenant, tu veux une enveloppe et des timbres?
- Non, seulement une carte postale!

Aide à la créativité

Le tableau de feutre offre vraiment beaucoup de possibilités qu'il serait fastidieux d'énumérer toutes. On fera observer seulement qu'il constitue, entre des mains expertes, un instrument propre à favoriser la créativité si difficile, entre autres à travers l'exercice suivant: le professeur assemble au tableau de feutre une constellation déterminée de figurines et invite les élèves à traduire en langage verbal; les interprétations proposées se multiplient,

différentes, contradictoires même, mais qui se complètent en définitive et stimulent la spontanéité de l'enfant, son goût de la parole et sa propension au jeu (les constellations de figurines peuvent aussi être combinées par des élèves qui sollicitent leurs camarades de les lire chacun à sa manière).

Il est possible malgré tout que l'importance des figurines aille en diminuant avec le temps du fait que, grâce à l'enrichissement de l'acquis lexico-structural des élèves, les supports visuels deviennent moins nécessaires; de plus en plus, en effet, la compréhension des éléments nouveaux est assurée par leur environnement verbal. Il est bon sans doute, du reste, de favoriser autant que possible cette évolution, car les élèves doivent peu à peu s'habituer à concevoir et à manier la langue en prenant de moins en moins appui sur les artifices que sont les images sur l'écran et dans le livre ou les constellations de figurines au tableau de feutre. Notre but n'est-il pas de mettre nos élèves en condition de comprendre et — autant que faire se peut — de s'exprimer hors de la salle de cours?

C'est pourquoi certains professeurs préféreront progressivement aux exercices avec les figurines les conversations pures et simples, notamment les dialogues improvisés dans lesquels le maître est un personnage et la classe un autre, l'interlocuteur du premier. Ce jeu — car c'en est un — a l'attrait de l'imprévu et prend souvent un tour des plus divertissants; il est stimulant à un haut degré pour la créativité et à d'autres égards, et il est extrêmement apprécié des élèves. Bien entendu, il n'est pas praticable avant que la classe ait atteint un certain niveau lexical.

Les exercices de laboratoire

On parlait plus haut de la préparation en classe des exercices de laboratoire. On peut, en effet, tenir pour judicieux que les élèves, au moment où ils vont au laboratoire, aient quelque idée, voire quelque pratique des structures qu'ils seront appelés à y mettre en oeuvre. On devrait considérer qu'au laboratoire ils travaillent en un sens dans des conditions sévères. Le contact humain de la salle de cours est absent, l'homme est remplacé par la machine, le sourire encourageant du professeur a cédé la place à la froide indifférence du magnétophone, le rythme est mécanisé (et certains élèves finissent par avoir mal à la tête à cause du casque à écouteurs). Cela explique que plus d'un professeur, qui était allé avec sa classe au laboratoire sans l'avoir aucunement préparée, y a connu une des plus pitoyables déconfitures de sa carrière. Naturellement, il faut tenir compte du degré de difficulté des exercices. Quand on les prépare en classe, il est loisible de les activer, de leur donner plus d'attrait et de leur enlever un peu de leur caractère machinal en

les faisant compléter par les élèves; c'est-à-dire qu'en fin d'exercice garçons et filles sont invités à inventer des phrases (stimulus et réponse) comme celles de l'exercice. L'assimilation des structures s'en trouve facilitée, d'autant plus que les élèves proposent des phrases qui sont empruntées à la réalité vécue. Dans un exercice sur les pronoms réfléchis, par exemple, dont le modèle est: "Monsieur Thibaut a pris son rasoir. Et qu'est-ce qu'il a fait? — Il s'est rasé", une jeune fille demandera à une camarade: "Claudine, ce matin tu as pris ton peigne, et qu'est-ce que tu as fait? "; son interlocutrice répondra: "Je me suis peignée."

Les exercices de laboratoire de Capelle (comme ceux de VOIX ET IMAGES DE FRANCE) sont généralement faits de phrases qui, d'un numéro à l'autre, n'ont rien à voir entre elles, hormis que la structure grammaticale à exercer leur est commune. On pourrait souhaiter qu'à partir d'un certain niveau il en fût autrement, que les exercices eussent un centre d'intérêt déterminé, qu'un exercice constituât une sorte d'histoire à scénario. Une telle circonstance soutiendrait l'intérêt et aiderait l'élève à acquérir la structure proposée en la liant à une série de situations qui formeraient un tout bien délimité. C'est pourquoi le professeur jugera parfois opportun de créer lui-même des exercices de laboratoire qui répondent à ce desideratum.

Une petite enquête sur le laboratoire de langues

Il y a lieu de se demander si, d'une manière générale, il n'est pas sage de limiter les séances de laboratoire à une durée de 25 à 30 minutes, non seulement à cause de la fatigue physique qui peut se manifester mais aussi parce qu'il existe un risque d'ennui au bout d'un certain temps, particulièrement chez les sujets les plus doués. Quand on se livre à de petites enquêtes pour savoir ce que les élèves pensent du laboratoire de langues, il n'est pas rare qu'un certain pourcentage des intéressés déclarent préférer les leçons en salle de cours; ce pourcentage réunit généralement les meilleurs éléments de la classe. Si on leur demande pourquoi ils ne se plaisent pas spécialement au laboratoire de langues, ils parlent de monotonie, de voie étroite, de stimulation et de liberté insuffisantes de la fantaisie, etc. Néanmoins, ce n'est pas en l'occurrence une condamnation du laboratoire de langues: ces élèves sont en minorité et, de plus, ils reconnaissent eux-mêmes que les séances de laboratoire contribuent sensiblement à consolider leur acquis lexico-grammatical. Telle est aussi la constatation permanente du professeur, qui s'efforcera de varier dans toute la mesure du possible l'activité de la classe au laboratoire en diversifiant les exercices et en veillant toujours à ce qu'ils soient rigoureusement intégrés à l'enseignement donné dans la salle de cours, condition sine qua non, pensons-nous, de leur efficacité.

Les nombreuses directives données dans l'introduction générale de LA FRANCE EN DIRECT en ce qui concerne le passage à l'écriture autorisent ici la concision. Attendre jusqu'à la fin du dossier 8 pour aborder l'image écrite de la langue peut être une bonne chose. Cependant, là encore, la décision doit être laissée à l'appréciation du maître et dépend surtout des progrès relatifs de la classe, notamment pour ce qui est de la prononciation, du sens du rythme et de l'intonation. Il est certain que les élèves du gymnase (l'auteur de ce rapport n'a pas eu l'occasion d'en observer d'autres) ne tardent pas à avoir une véritable fringale d'orthographe, si l'on ose dire, et qu'ils meurent d'envie de découvrir comment on écrit ces phrases que d'abord ils avaient tant de peine à articuler, mais que déjà au bout de quelques semaines, ils prononcent avec une facilité et une sûreté toujours plus grandes. Il est donc concevable que le passage à l'écriture se fasse avant la fin du dossier 8. Il se trouve des professeurs qui, avec une classe utilisant le premier degré de Capelle, remettent aux élèves le livre presque dès le début et introduisent l'écriture par la même occasion.

Il est certain que, l'orthographe une fois abordée, il faut faire écrire beaucoup si l'on veut obtenir des résultats satisfaisants et on conseillera aux élèves de faire aussi des dictées chez eux.

Quand la classe a commencé à écrire, le travail de répétition à domicile — qui est normalement peu abondant — et mieux encore l'initiative personnelle des studieux sont grandement facilités; de plus, on a là une puissante aide à la mémoire. Aussi on se demandera si, après le passage à l'écriture, il n'est pas judicieux d'amener dans des délais raisonnables mais le plus rapidement possible l'écrit au niveau de l'oral.

Conclusion

En tout état de cause, on ne visera pas à cultiver la méthode pour elle-même au nom de principes intangibles; on cherchera toujours à l'adapter à l'individu afin de faciliter à chacun l'exploitation de ses possibilités. A cet égard, le professeur joue sur le velours avec Capelle I: l'abondance des matières, la gamme étendue des exercices proposés in extenso ou seulement amorcés permettent de choisir librement en fonction de la classe. Si sur cela vient se greffer un apport personnel du maître à la mesure et de l'enseignant et de l'élève, celui-ci aura toute chance de faire avec le cours audio-visuel une expérience heureuse grâce à laquelle il sera, plus tard, dans les classes audio-linguales, à même de s'épanouir et de progresser vers une expression

toujours plus aisée, toujours plus nuancée au service d'une pensée qui lui permettra la fréquentation enrichissante des auteurs de la littérature française.

Contenu grammatical des 20 dossiers de LA FRANCE EN DIRECT, 1^{er} degré

DOSSIER 1

- "être": je suis, tu es il/elle est
- les pronoms atones: je — tu
- les pronoms toniques: moi — toi
- les présentatifs: c'est — voilà
- la préposition: chez
- étudiant, -e; français, -e; prêt, -e

DOSSIER 2

- adjectifs possessifs: ma, mon, ta, ton, sa, son
- interrogation avec "qu'est-ce que? "

DOSSIER 3

- "s'appeler" aux 3 pers. sg. et à la 2^e pl. du présent
- article défini singulier
- "de" (appartenance)
- la négation simple
- lui, elle; pronoms compléments

DOSSIER 4

- 5 prépositions indiquant le lieu: à, derrière, devant, sous, sur
- "qui est-ce que? "
- "être": nous sommes, vous êtes, ils/elles sont
- article défini pluriel
- adjectifs possessifs: mes, tes, ses
- article défini élide
- réponse à une question négative: si — non

DOSSIER 5

- "vouloir": je veux, tu veux, il veut
- l'article indéfini sous ses différentes formes
- le signal interrogatif "est-ce que? "
- la négation "ne . . . rien"

DOSSIER 6

- l'alternance "il sort — ils sortent", "il met — ils mettent"
- à, à l', à la, au
- adjectifs postposés
- la négation "ne pas . . . de"
- pourquoi? — parce que
- le féminin des adjectifs (suite)

DOSSIER 7

- terminaison des deux premières pers. du pl. prés. ind.
- "de — du" (provenance), il y a, "pour" (attribution et destination)
- "venir": il vient, ils viennent

DOSSIER 8

- adj. poss. et dém.: accord en genre et nombre
- adj. poss.: leur
- les pronoms toniques: eux, elles
- "attendre, lire, savoir": 3^e pers. du sg. et du pl.
- si (condition) + verbe au prés.
- de + adj. + nom au pl.

DOSSIER 9

- “aller, faire, voir” aux 3 pers. pl. du prés.
- “aller” + inf.
- les pronoms toniques: toutes les pers.
- “faire” substitut des autres verbes dans les interrogations
- beaucoup de . . .
- pronoms compléments (suite)
- le lundi, tous les lundis

DOSSIER 10

- pronom objet ind. avec l’impératif: donnez-moi
- pronom objet ind. avec le prés. ind.: nous vous souhaitons
- Tout(e) adj. – tous pron.
- phrases exclamatives avec “quel”
- c’est + adj. + de + inf.

DOSSIER 11

- l’adj. exclamatif “quel(les) + adj. + nom
- “en” indiquant la manière
- les pronoms pers. compl. d’objet ind.
- la place des pronoms à l’impératif

DOSSIER 12

- article partitif, conservation du partitif quand on ne nie pas la quantité mais la qualité
- les adverbes de quantité avec “de”
- place des pronoms obj. dir. entre sujet et verbes
- pronoms obj. ind. après des verbes à l’impératif

DOSSIER 13

- expression de la quantité, du partitif
- “le” généralisant
- pronoms compl. directs et indirects
- introduction de “on” et de “ça”

DOSSIER 14

- “avoir à” + inf.
- les prépositions exprimant le temps et le lieu (avec mouvement)
- les interrogations de temps
- la négation “ne . . . personne”
- “ne . . . rien

DOSSIER 15

- le présent de “pouvoir” et “vouloir”
- le futur des verbes en -er
- les verbes réfléchis, toutes les pers.

DOSSIER 16

- le futur de “aller, être, faire, pouvoir, vouloir”
- verbe au prés. + que + subordonnée (avec verbe au prés. et au futur)
- verbe au prés. + depuis + expr. de temps
- “devoir” + inf.
- reprise de l’impératif à la forme négative
- “rien de” + adj.
- place de l’adverbe de temps “bientôt”

DOSSIER 17

- le comparatif d’égalité “aussi . . . que”
- si + prop. sub. avec verbe au prés. et prop. principale avec verbe au futur
- “il faut” + inf.
- “re-” marquant l’itération
- “par” et “en” + expr. de lieu
- nominalisation (l’autobus suivant, le suivant)
- démonstratif + “-ci” ou “-là”
- aussi – non plus

DOSSIER 18

- comparatif de supériorité et d’égalité
- passé récent: “venir de”
- futur (suite)
- “avec / sans”
- “aucun”

Ecole cantonale
CH 4500 Soleure

DOSSIER 19

- “en” (pronom) remplaçant un objet précédé par “de”
- distributifs: “trois fois par . . . , tous les . . . , chaque . . . ”
- expression du poids et des mesures
- localisation (sur, au, dans, au milieu de, près de)

DOSSIER 20

- le passé composé avec “être”
- inversion sujet-verbe comme signal de l’interrogation
- le gérondif

Maurice Cornu