

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE SAINT-CLOUD

**CREDIF**

CENTRE DE RECHERCHE ET D'ÉTUDE POUR LA DIFFUSION DU FRANÇAIS

marie-thérèse moget  
pierre neveu

DE  
VIVE  
VOLX

guide pédagogique

**COURS CREDIF**

 **Didier**

..	283
..	300
..	308
..	328
..	338
..	355
..	369
..	381
..	399
..	416
..	426
..	443
..	453
..	469

## Introduction

Ce guide pédagogique a pour but, comme son nom l'indique, d'accompagner le professeur dans la préparation de ses leçons, c'est-à-dire de lui suggérer des modes d'explication et d'exploitation, de l'avertir des difficultés que vont rencontrer les élèves dans l'apprentissage de la langue, de lui signaler aussi les pièges de la grammaire du niveau 1 de manière qu'il les ait prévus avant son cours et empêche ses élèves d'y tomber. Ce guide développe les indications et conseils donnés dans la partie intitulée « programme », qui figure à la fin de chaque leçon dans le manuel du maître. Nous convions les professeurs à se reporter au manuel pour y prendre connaissance du contenu grammatical de chaque dialogue et de la progression d'ensemble de la méthode.

On conviendra que l'abondance des suggestions faites dans ce guide nous dispense d'y ajouter de longues digressions préliminaires. Nous nous en tiendrons donc à quelques précisions concernant le contenu et l'organisation de ce volume et à quelques remarques générales sur la pédagogie proposée.

### 1. Contenu et organisation du guide

**1.1.** La méthode, on le sait, s'adresse à deux types de public dont les conditions matérielles d'apprentissage sont assez différentes : dans un premier cycle d'études secondaires, les unités horaires ne dépassent guère quarante-cinq minutes (1), alors que les cours pour adultes proposent volontiers des séances de travail allant de quatre-vingt-dix minutes à deux, trois ou même quatre heures consécutives. Le traitement d'une leçon ne saurait donc être le même selon que l'on dispose d'unités de cours très brèves ou au contraire d'unités moyennes ou longues. La difficulté est plus grande, sans aucun doute, lorsque le professeur doit, en quelque quarante-cinq minutes, présenter un dialogue, l'expliquer, le faire mémoriser et commencer à en exploiter le contenu — toutes activités qu'il convient pourtant d'avoir menées à bien pendant cette brève période (2) —. D'un autre côté, lorsque la séance de cours est longue, la fatigue se fait peu à peu sentir et il semble nécessaire de varier les activités des élèves pour renouveler périodiquement leur intérêt au travail. Nous avons donc, quel que soit le type de public, proposé de segmenter en plusieurs séquences chacun des dialogues de la méthode et de travailler chaque leçon segment par segment. Mais nous avons opéré deux types de segmentation : l'une dite pour « unités pédagogiques courtes » conviendra aux séances de travail de moins d'une heure; l'autre, dite pour « unités pédagogiques moyennes » conviendra aux cours de plus longue durée. Enfin, conscients des difficultés que peut rencontrer le professeur qui dispose de séances très brèves, nous avons rédigé ce guide en pensant d'abord à une utilisation de la méthode dans le premier cycle d'études secondaires. Les exploi-

(1) Avec ce type d'horaire, la méthode couvrira deux années scolaires.

(2) La définition de ces différentes phases du déroulement de la leçon fait l'objet de la deuxième partie de cette introduction.

tations partielles que nous proposons sont donc conçues en fonction d'un découpage en unités courtes, et elles aboutissent à une exploitation générale qui, elle, porte sur la totalité du dialogue. Les professeurs pourront s'en tenir aux segments proposés, sans présenter aux élèves la suite de la leçon, sauf dans les cas où, la situation imposant de le faire, nous conseillons de dépasser, lors de la projection avec son, la brève unité à étudier. Les segmentations proposées pour les cours disposant d'horaires plus longs, correspondent quant à elles aux séquences « dramatiques » de la scène proposée, c'est-à-dire aux divers moments de l'histoire présentée dans le dialogue. Il est donc souhaitable de les travailler successivement, sans aller immédiatement jusqu'au bout de la scène. Mais nous déconseillons aux professeurs de parcelliser l'exploitation comme nous proposons que cela soit fait dans le cas d'unités de cours réduites. Il conviendra au contraire, pour éviter les lenteurs, de regrouper les exploitations partielles proposées pour les unités brèves, ce qui permettra d'ailleurs de travailler certains points de grammaire en utilisant au mieux les oppositions ou les rapprochements que le dialogue permet d'opérer. En revanche, l'exploitation générale sera la même, quelle que soit la segmentation retenue.

**1.2.** Nous proposons, dans ce guide, de **varier peu à peu les conduites pédagogiques**. On constatera, en particulier, que les phases du déroulement de la leçon changent à partir de la leçon 13. Jusque là, présentation, explication, exploitation, transposition, se succèdent avec régularité. Mais à la leçon 13, nous conseillons d'intégrer à l'explication des éléments d'exploitation — qui visent à assurer pas à pas une meilleure compréhension, au moment où les dialogues deviennent plus longs et plus denses —. On se reportera, pour plus de détails, à l'avertissement inséré au début de la leçon 13 de ce volume.

**1.3.** Tout au long de ce guide, nous entrons dans **le détail des exploitations**, sachant que cette phase de la leçon est souvent la plus délicate et qu'elle demande au professeur une préparation minutieuse. En revanche, nous avons été plus succincts en ce qui concerne l'explication : nous proposons trois explications complètes (celles de la leçon 1, première et deuxième parties, et de la leçon 2, première partie), puis nous nous contentons, jusqu'à la leçon 13, de donner à la suite les unes des autres — c'est-à-dire sans tenir compte alors de la segmentation que le professeur devra cependant respecter — les indications nécessaires à la conduite de l'explication pour ce qui touche à des difficultés particulières : démarches possibles, rappels de situations déjà vues ou de mots déjà rencontrés, etc. A partir de la leçon 13, l'explication étant assortie d'exploitations de détail, nous nous arrêtons sur tous les éléments du dialogue qui méritent d'être travaillés et nous en proposons une explication possible.

**1.4.** Nous avons complété un certain nombre d'exploitations par **des remarques grammaticales** destinées au professeur et non aux élèves. Elles font le point sur certaines notions délicates et explicitent les intentions sous-jacentes à divers types d'exercices proposés dans ce guide, ou bien elles attirent l'attention sur les rapprochements et les oppositions à faire entre deux notions voisines.

**1.5.** Ce volume ne donne pas d'indications particulières sur **le passage à l'orthographe et à l'expression écrite**. Il ne faudra cependant pas omettre de les introduire respectivement au cours de la leçon 5 et de la leçon 13. La table de concordance entre dictées et leçons de la méthode indique aux professeurs le programme à tenir. Il s'agit là du programme minimum et nous conseillons aux professeurs de ne pas prendre de retard : d'une part, parce que le recours à l'écriture aide à la fixation, et d'autre part,

X

parce qu  
trop dans  
Où  
dictée pr  
élèves et  
prendre  
trouveron  
varier les  
à les plac  
par un e  
pourra au  
Les  
dans les  
à la maî  
l'expressi  
Nou  
propre de  
élèves, et  
voudrions

Les  
l'on enre  
terminolo  
— la  
tion des  
— l'  
de consci  
— la  
— l'  
enseignée  
— la  
élève de

**2.1.** L  
L'his  
diaire d'u  
au mieux.  
passer d't  
de la phr  
d'entendre  
Il ne fait  
les rappor  
répliques

(3) Or  
parties, CRE

parce que l'élève aura davantage de difficultés dans la pratique de la rédaction s'il peine trop dans la transcription des phrases qu'il doit rédiger.

**Où situer les exercices d'orthographe** dans le déroulement des leçons? La première dictée prendra vingt minutes du fait que le professeur devra donner des consignes aux élèves et veiller à ce qu'ils apprennent à les respecter. Mais les exercices suivants devraient prendre au plus un quart d'heure. Dans des cours pour adultes, les exercices de dictée trouveront aisément leur place, soit au milieu, soit à la fin du cours, et ils aideront à varier les activités des élèves. Dans des cours de quarante-cinq minutes, on aura intérêt à les placer à la fin de l'unité horaire, pour ne pas couper artificiellement une exploitation par un exercice écrit. Mais, lors d'une séance consacrée à l'exploitation générale, on pourra au contraire commencer par un rapide exercice de dictée.

**Les exercices de rédaction (3)**, eux, pourront faire l'objet d'une séance par semaine dans les cours du cycle secondaire : cela donnera le temps de corriger le travail fait à la maison et de faire la totalité d'un nouvel exercice. En cours intensif pour adultes, l'expression écrite trouvera aisément sa place au milieu des autres activités.

Nous sommes persuadés que les professeurs trouveront rapidement leur manière propre de répartir ces travaux divers, en fonction des contenus des leçons, des besoins des élèves, et surtout des idées maîtresses de la pédagogie de la méthode sur lesquelles nous voudrions maintenant nous arrêter.

## 2. Pédagogie de la méthode

Les moments essentiels du déroulement d'une leçon sont bien connus, même si l'on enregistre d'une méthode de langue à une autre des variantes pédagogiques et terminologiques. Ce sont :

- la présentation du dialogue ou du segment de dialogue à étudier, par la projection des images en synchronisation avec les phrases enregistrées;
- l'explication de chaque réplique, en vue de l'appréhension du sens et de la prise de conscience de la structuration de l'énoncé;
- la répétition, activité qui contribue à la mémorisation de la leçon;
- l'exploitation dont le but est l'intégration, par la pratique, des notions nouvellement enseignées dans l'ensemble des connaissances acquises jusque-là;
- la transposition, qui vise à l'expression personnelle, au libre réemploi par chaque élève de ce qu'il a appris.

### 2.1. La présentation du dialogue et des images

L'histoire dialoguée qui constitue la leçon est présentée aux élèves par l'intermédiaire d'une série d'images et d'une bande enregistrée qu'il convient de synchroniser au mieux. Un silence est ménagé entre les répliques et laisse le temps au professeur de passer d'une image à l'autre. Il convient de faire apparaître l'image un peu avant le début de la phrase qui lui correspond (de manière que l'élève ait le temps de la regarder avant d'entendre la réplique) et de l'avoir encore présente sur l'écran après la fin de la phrase. Il ne fait pas de doute que, pendant cette projection avec son, l'élève s'efforce de saisir les rapports entre la situation représentée et la parole, et l'association de l'image et des répliques doit donc être réalisée par le professeur avec précision et netteté.

(3) On pourra utiliser pour la rédaction la méthode d'*Initiation à l'expression écrite*, première et deuxième parties, CREDIF, Didier, 1972.

Dans le cas où le segment retenu pour la leçon du jour est très bref, quelle conduite adopter pour la présentation? Les leçons sont découpées en séquences dont la fin est signalée dans le film par la présence d'une image noire (4). Ces séquences correspondent à un moment de l'histoire qui a son unité propre. Ainsi la première leçon comporte quatre moments distincts, correspondant chacun à un nombre de répliques très limité. On présentera donc la leçon segment par segment, c'est-à-dire qu'on travaillera complètement chaque séquence avant de passer à la suivante — sans omettre cependant, chaque fois qu'on passera à une séquence nouvelle, de reprendre au début de la leçon pour enchaîner avec la partie que l'on présente pour la première fois. Il serait regrettable de ruiner l'effet d'attente en projetant l'ensemble de la leçon lorsqu'on peut s'en tenir à la présentation d'une unité dramatique; et il serait, de plus, fastidieux pour l'élève de revoir continuellement la totalité d'une même scène. Mieux vaut donc, dans tous les cas, laisser en réserve un peu du plaisir de la découverte.

Mais si, dans la première leçon, les unités pédagogiques correspondent aux unités dramatiques, il n'en va pas toujours ainsi. Deux cas peuvent se présenter : ou bien l'unité pédagogique courte, quoique ne correspondant pas à l'unité dramatique, a une signification d'ensemble suffisamment claire, ou bien l'unité pédagogique courte présente quelques obscurités situationnelles quand on l'extrait de l'unité dramatique. Dans le premier cas, le professeur se contentera de présenter le segment qui fait l'objet de la leçon du jour. Dans le deuxième cas, il présentera la séquence complète jusqu'à l'image noire mais ne travaillera ensuite que sur le segment pédagogique qui convient à son horaire. Le critère du choix, lors de cette phase de présentation, est simple : il s'agit de proposer à l'élève une séquence qui forme un tout, c'est-à-dire qui soit choisie de telle sorte que l'ensemble de la situation qu'elle présente permette d'éclairer chacune des situations partielles ou chacune des données situationnelles (dont la représentation ne serait que difficilement interprétable hors de cet ensemble). Il faut aussi que la présentation du segment facilite l'appréhension de certains éléments « concrets » parfois non visualisés au moment où ils sont mentionnés dans le dialogue mais qui sont figurés ultérieurement dans le film fixe.

La conception de l'image est telle, en effet, qu'elle ne double pas la parole, qu'elle ne comporte ni codes, ni « ballons » ou « bulles » tentant de visualiser les référents concrets ou les éléments constitutifs de la phrase, mais qu'elle vise à représenter les situations, les rapports entre les personnages, les moments pleins de l'action. Les objets dont on parle, par exemple, n'interviennent dans le décor que s'ils y ont un rôle fonctionnel au moment où on les nomme, ou si, dans la situation, ils doivent y être présents; mais ils peuvent tout aussi bien en être absents si la situation implique leur absence. Par exemple, à la leçon 6, il est naturel qu'on ne voie pas de billets de cinéma dans les mains de Pierre lorsqu'il dit : « Je vais prendre les billets. Attendez-moi là. » Mais on les verra quelques images plus loin lorsque l'employé du cinéma les demande au contrôle. Il est certain qu'on facilite à l'élève le repérage du mot « billets » dans la première phrase si on lui présente la séquence et qu'on lui permet de voir l'image où l'objet est montré en même temps que nommé. Mais disons aussi que les problèmes d'interprétation du sens ne sont pas résolus par la seule association du mot et de sa figuration en image.

(4) Dans le manuel du maître, les séquences correspondant aux divers moments de l'histoire (unités « dramatiques ») sont séparées les unes des autres par des interlignes doubles. Les segmentations pédagogiques, elles, sont indiquées par le signe ■. Ainsi, la leçon 2 (1<sup>re</sup> partie) comprend deux unités dramatiques (la première va de la phrase 1 à la phrase 13, la seconde de la phrase 14 à la dernière phrase). Mais il y a quatre segments pédagogiques courts.

Montrer s  
à l'élève  
des diver  
d'autres c

On  
pour l'élè  
fait que  
phrase er  
que dema  
le mur, o  
l'appariti  
ne surpr  
plement  
tations d  
de resser  
c'est-à-di  
On aura  
retenue :  
pas à pa  
pouvant  
déjà plus  
dans leur  
que les c  
contenir  
motivatio  
de l'histo  
les conte

Une  
les profe  
dialogues  
situation  
d'un nive  
dans ces  
des élève  
le cadre  
mêmes.  
même ce  
que le pr  
le temps  
leçon, p  
ment par  
nelle et  
gens (co  
sur ce p  
faire que  
ment de  
traductio  
des élève  
peuvent  
cette so

Montrer sur l'image un taxi et dire : « C'est un taxi » ne suffit pas pour faire comprendre à l'élève que le véhicule figuré est un taxi. En revanche, les traits qui différencient le taxi des divers autres véhicules possibles seront perçus progressivement par l'élève au travers d'autres données situationnelles.

On constatera que, dans la plupart des cas, la figuration de l'objet est secondaire pour l'élève lorsqu'il y a évidence situationnelle, et l'apparition de l'objet sur l'image ne fait que confirmer aux élèves les interprétations qu'ils avaient données au mot et à la phrase en fonction de la situation. Par exemple, ils comprennent fort bien quel est l'outil que demande Pierre à la leçon 7 (II), au moment où il s'apprête à enfoncer un clou dans le mur, ou ce qu'il cherche lorsque, ayant accepté une cigarette, il fouille dans ses poches : l'apparition d'un marteau dans le premier cas, d'une boîte d'allumettes dans le second cas ne surprend pas l'élève, qui s'en était fait une représentation anticipée. Concluons simplement que la projection avec son de l'ensemble de la séquence facilitera ces interprétations de détail. Mais le but essentiel de la présentation de la séquence complète est de resserrer les sens possibles de chaque situation partielle, de les canaliser au mieux, c'est-à-dire d'écarter de proche en proche les sens que contredit l'ensemble de la situation. On aura intérêt, dans les premières leçons, à présenter deux fois de suite la séquence retenue : lors de la première présentation, l'élève essaie de se repérer dans l'histoire, pas à pas, comme l'instrumentiste qui lit pour la première fois une partition et qui, ne pouvant anticiper sur la suite, déchiffre mesure par mesure. La deuxième lecture n'est déjà plus tâtonnante : la mémoire intervient et favorise la représentation des éléments dans leur ensemble et la perception des détails signifiants. Cependant, au fur et à mesure que les connaissances des élèves leur permettront un déchiffrement plus rapide, on pourra se contenter d'une seule présentation. On pourra même, selon le degré d'activité et les motivations de la classe, envisager des conduites très souples de découverte progressive de l'histoire, la conception de l'image incitant de plus en plus les élèves à s'appuyer sur les contextes connus pour appréhender le sens des répliques.

Une dernière remarque s'impose, concernant la présentation des leçons aux élèves : les professeurs, en lisant le livre du maître, auront sans doute remarqué que certains dialogues sont précédés d'un bref préambule (imprimé en italiques) qui fait le point sur la situation des personnages et s'accompagne parfois d'une image. Ce texte est généralement d'un niveau de langue tel qu'il ne saurait être compris par les élèves. Quel usage en faire, dans ces conditions? Le professeur pourra tout d'abord s'en inspirer pour diriger l'attention des élèves sur les détails notoires, lorsqu'il y a une image pour présenter, hors dialogue, le cadre dans lequel évoluent les personnages ou faire identifier les personnages eux-mêmes. Il pourra aussi en donner en termes simples l'essentiel du contenu. Enfin, on peut même concevoir, dans une classe homogène quant à la langue maternelle des élèves, que le professeur explique, dans cette langue, le moment de l'histoire auquel on est arrivé, le temps qui s'est écoulé depuis l'épisode précédent etc. En ce qui concerne la première leçon, par exemple, la mise en condition des élèves que l'on va soumettre à un enseignement par les moyens audio-visuels, se fait généralement par recours à leur langue maternelle et on leur précisera par la même occasion qu'ils vont suivre l'histoire de deux jeunes gens (comme cela est indiqué en préambule du premier dialogue). Mais, nous insistons sur ce point, le recours à la langue maternelle doit être tout à fait occasionnel et ne se faire que pour le cas précis de ces mises en condition générales, extérieures au déroulement de la leçon : la proposition que nous faisons ici ne saurait justifier la pratique de la traduction et ne doit nullement inciter les professeurs à recourir à la langue maternelle des élèves lorsque ceux-ci rencontrent des difficultés de compréhension; si les étudiants peuvent espérer que le professeur traduira le dialogue, ils ne tarderont pas à compter sur cette solution facile qui les dispense d'efforts soutenus.

## 2.2. L'explication

2.2.1. Le but de l'explication est de faire « comprendre » à l'élève chacune des phrases du dialogue et, pour cela, on pratique donc l'analyse, face à l'image, de chaque réplique (ou de répliques regroupées lorsqu'il s'agit, par exemple, d'un couple question-réponse). Mais il convient de définir ce que l'on entend par « compréhension ». Le sens global d'une phrase, lorsque la mise en situation est claire, ne fait généralement pas problème et peut être appréhendé rapidement. Mais, à ce compte, il y aurait assez peu à expliquer si l'on considérait que la compréhension s'arrête à l'appréhension d'un rapport approximatif entre la situation et la parole et à la reconnaissance des éléments de la phrase. Dans un premier temps, faire comprendre, c'est faire saisir des significations (par référence aux situations représentées), en montrant comment est structuré l'énoncé qui les transmet. Qu'un chaînon manque ou varie dans la construction, qu'une intonation différente soit donnée à cet énoncé, et la phrase peut changer de sens ou perdre sa signification. Pour que l'élève prenne conscience de cette structuration, il est nécessaire de lui proposer des variations sur l'énoncé qui lui permettent d'en voir les éléments constitutifs, de saisir les rapports qu'ils ont les uns avec les autres, étant entendu que les variations doivent à la fois respecter la structure sous-jacente et produire en série des effets de sens ayant des traits caractéristiques communs. La « signification » d'un énoncé est d'ailleurs complexe, du fait que, lorsque nous nous adressons à quelqu'un, nous exprimons, au delà des mots, des intentions que l'interlocuteur saisit totalement ou partiellement à travers nos intonations ou l'organisation de notre discours. Ces intentions, l'élève va à son tour en percevoir une partie grâce aux intonations marquées qui expriment une affectivité immédiatement sensible, grâce aux mimiques des personnages, à leurs réactions, à l'ensemble de l'action en déroulement. Si bien que, au niveau du discours, il « comprendra » effectivement des suites d'énoncés sur lesquels il pourra même opérer des variations correctes et pertinentes. En revanche, tous ces énoncés particularisés par les contextes et les situations lui paraîtront s'ajouter les uns aux autres en ordre dispersé, sans qu'il puisse en inférer — au niveau de la langue — le système sous-jacent aux multiples constructions du discours. Or, on sait d'expérience que les difficultés commencent pour l'élève lorsque, des types de phrases nouveaux lui étant proposés, des notions proches l'une de l'autre voisinent au point de se mêler dans son esprit et dans sa production et d'être sources de fautes. Alors s'imposent des jeux d'oppositions ou de rapprochements dont le but est la mise en place progressive non plus des seules constructions rencontrées au fil du discours, mais du système organisateur de l'ensemble. Nous dirons que la « compréhension » ne devient effective que lorsque le système commence pour l'élève à fonctionner, c'est-à-dire lorsqu'il sait passer d'une structure à une autre et raccrocher les uns aux autres les micro-systèmes qu'il a d'abord appris à manier isolément. Ainsi, nous dirons qu'il a « compris » la phrase : « Voilà un taxi » non pas au moment où il opère des variations paradigmatiques du type : « Voilà un autobus », « Voilà un car », etc. mais au moment, par exemple, où il utilisera à bon escient : « Voilà... », « C'est... », et « Il y a... », et où il recourra correctement à l'indéterminé plutôt qu'au déterminé. Dans ces conditions, la phase d'explication est insuffisante à elle seule à assurer la compréhension et on ne s'étonnera pas que nous préconisons **des techniques d'explication qui englobent de plus en plus des exploitations partielles** — qui visent moins à « mécaniser » une construction particulière qu'à vérifier, à travers la production de l'élève, sa compréhension, et permettre très rapidement des oppositions de constructions, à travers lesquelles les éléments de l'ensemble se structurent peu à peu de façon cohérente. Cette structuration se fait d'ailleurs, si modestement que ce soit, dès le début de l'apprentissage. Dès la première leçon, par exemple, on peut dire que l'élève a compris les deux questions : « Comment vous appelez-vous ? » et « Vous vous appelez Marie ? », s'il trouve les réponses différentes qui y correspondent.

La f  
la véritab  
cation qu  
de compr  
lement de  
l'explicati  
qui ne pr  
n'assure

Cela  
2.2.2.  
de ces r  
suivantes  
djà vues

Au  
s'é  
d't  
Mi  
un  
(«  
av  
se  
ca  
l'é  
l'o  
à  
av  
so  
de  
sit  
pe  
tiv  
l'a  
les  
d'e  
lai  
ve  
d'e  
d'e  
su  
ch  
les  
de  
« \n  
les  
qu  
qu

La facilité d'appréhension du sens d'un énoncé ne doit donc pas faire illusion sur la véritable compréhension de cet énoncé. **La phase d'exploitation doit compléter l'explication** qui, elle, est seulement une première approche, un premier pas dans le processus de compréhension. Il faut, dans la pratique, trouver un équilibre d'ensemble pour le déroulement de ces deux phases de la leçon, en sachant d'avance que l'exploitation parachève l'explication, qu'elle révèle constamment des lacunes dans la compréhension — fait normal, qui ne prouve pas que l'explication a été mal faite, mais qui montre bien que l'explication n'assure pas à elle seule la compréhension.

Cela dit, comment procéder pour expliquer?

**2.2.2. Les techniques d'explication** que nous proposons sont bien connues et découlent de ces remarques sur la « compréhension ». On trouvera constamment les indications suivantes : « Varier », « Donner d'autres contextes », « Rappeler des situations et phrases déjà vues », puis plus tard : « Paraphraser », « Expliciter ».

**a. Les variations** portent tantôt sur les situations, tantôt sur les contextes.

Au début, les variations de situations sont plus aisées à faire car elles peuvent s'exprimer par des activités gestuelles de l'élève, accompagnées de la production d'une phrase dans laquelle variera seulement un élément. Ainsi la phrase : « Attention, Mademoiselle! », première phrase de la méthode, s'expliquera par le recours à une situation permettant la destruction et la restructuration de l'énoncé (« Attention, Monsieur! » — « Attention, X! »), mais ayant des traits communs avec la situation de la leçon (mise en garde contre un danger imminent). Le professeur donnera un exemple, mais **il incitera tout de suite les élèves à inventer**, car la vérification de la compréhension ne peut se faire que par la production de l'élève, de même que la conduite de l'explication n'est précise et assurée que si l'on peut mesurer constamment le degré de compréhension des élèves : s'obstiner à expliquer quand ils ont compris est parfois aussi nocif que s'arrêter d'expliquer avant qu'ils n'aient manifesté leur intelligence de l'énoncé. C'est pourquoi, quel que soit le nombre des variations que nous proposons dans le guide, le professeur devra savoir ou les limiter en nombre ou en trouver d'autres en fonction des nécessités immédiates de ses élèves. *A fortiori*, si ceux-ci inventent des variations pertinentes mais non prévues dans le guide, le professeur accueillera leurs initiatives en se gardant d'imposer celles que nous suggérons. **L'essentiel est de susciter l'activité linguistique de l'élève tout au long de l'explication.**

Certaines variations portent sur les contextes — en même temps que sur les situations — et obligent par conséquent à l'utilisation d'un lexique susceptible d'entrer dans une série paradigmatique. Dès que l'élève aura un certain vocabulaire à sa disposition, ce type de variations pourra être utilisé constamment. On veillera à ne pas introduire inutilement de mots nouveaux : au cours de la phase d'explication, ce serait ajouter des inconnues à la construction que l'on essaie d'éclaircir et on ne pourrait que s'enliser dans les difficultés.

**b. Les rappels de situations**, phrases et mots déjà vus ont une fonction suffisamment claire pour que nous n'y insistions pas. On veillera toutefois à bien choisir les rappels que l'on fait, pour ne pas tomber dans les pièges que tendent les mots polysémiques. Par exemple le verbe « remettre » dans : « Remets un peu de peinture blanche! » ne sera en rien éclairci par le rappel de son emploi dans : « Vous remettez votre tableau ici ou à cet endroit? » (phrase vue antérieurement), les paraphrases étant différentes dans les deux cas. En revanche, il sera intéressant que l'élève rapproche les deux emplois de ce verbe et explique lui-même les sens que lui donnent les contextes.

c. Quant aux **paraphrases**, elles seront de plus en plus conseillées au fur et à mesure que le bagage de l'élève devient plus important. Car c'est l'élève, et non le professeur, qui devra paraphraser les répliques du dialogue et montrer ainsi comment il les interprète. La paraphrase, telle que nous la préconisons, ne consiste pas seulement — ou même pas du tout — à « dire autrement » ce que dit le personnage. Elle consiste à expliciter la totalité des sens et des intentions qu'exprime un énoncé produit par un locuteur dans une situation donnée. Prenons par exemple la première phrase de la leçon 15 : « Alors, Mademoiselle, ce dossier bleu, vous me le donnez? » Si l'on s'en tient strictement au contenu du message, on peut l'exprimer en disant que le personnage qui parle demande un certain dossier bleu à la jeune fille qui est en face de lui. Mais on n'a, ce faisant, rendu compte ni de l'intonation irritée du locuteur, ni des implicites situationnels, ni du rapport entre les personnages — toutes choses que la paraphrase doit progressivement mettre en évidence —. On constatera d'ailleurs que la paraphrase est l'occasion d'opposer des constructions qui manifestent des différences au niveau de la langue mais que l'on saisit plus aisément d'abord dans les réalisations du discours. Ainsi, après des variations sur « Voulez-vous vous taire? » et sur « Voulez-vous prendre une tasse de café? », c'est la paraphrase qui permet de distinguer « demander à quelqu'un de » (au sens de « lui ordonner de », « le prier de ») et « demander à quelqu'un s'il... » (interrogation indirecte). Et c'est par la paraphrase aussi que peuvent être introduites et comprises les procédures de modalisation. L'explication, avec ces diverses techniques, doit donc être **une phase active au cours de laquelle l'élève a constamment la parole**, mais qui a besoin d'être complétée par l'exploitation pour aboutir véritablement à la compréhension.

### 2.3. La répétition

Le but de la répétition est double : elle contribue d'une part à assurer progressivement la correction phonétique, et d'autre part à aider à la mémorisation des leçons.

**2.3.1. La répétition aide à la correction phonétique.** Les élèves ont beaucoup de mal à percevoir et reproduire les sons de la langue seconde : cette perception et cette reproduction sont pourtant essentielles, puisque les sens transmis peuvent différer à partir de la mauvaise interprétation d'un phonème (5). (Par exemple, une erreur d'audition ou d'émission amènera la confusion entre : « Je vais bien » et : « Je veux bien », ou entre : « Quand ils auront travaillé » et : « Quand ils sauront travailler. ») Au début de l'apprentissage, la mise en place des phonèmes demande donc un travail très soigné et, de la part de l'élève, un effort soutenu. L'emploi d'exercices particuliers de phonétique (6) ne peut qu'aider à cette mise en place du système phonétique du français : exercices de discrimination auditive, de reproduction en opposition des divers phonèmes etc. Mais l'attention du professeur ne doit pas pour autant se relâcher pendant la phase de répétition qui, elle aussi, concourt à faire progresser l'élève dans l'audition et l'émission de groupes complexes. Au début, il va sans dire que la correction n'est qu'approximative : on arrive à obtenir une courbe intonative juste — ce qui est le premier but à atteindre — mais les

(5) D'un point de vue purement phonétique, on peut s'interroger sur la place d'une première répétition : certains proposent de faire répéter avant toute explication, pour que l'attention des élèves soit surtout orientée vers la perception et la reproduction de la chaîne sonore.

(6) On pourra utiliser pour la correction phonétique les *Exercices de correction phonétique pour anglophones* et les *Exercices de correction phonétique pour hispanophones*, CREDIF, Didier, 1972.

divers pt  
d'imperfe  
efforts, c  
phonème  
(Par exem  
toléré, m  
elle, port  
ronnée d  
des phra  
qu'un ér  
pauses p  
Ainsi, la  
lieu à un  
seconde,  
toujours  
il sera in  
lesquels  
nication  
plus aisé  
pas réus

### 2.3.2.

Nous dis  
d'assurer  
sation de  
respectif  
faut lui  
à éviter  
On aura  
devienne  
tenant c  
grammat

La  
sont en  
utiliser a  
qu'il n'y  
d'un élèv  
techniqu  
celui de  
faisante  
efficace.

La  
Mais ell  
page de  
de mala  
de la sti  
attendre

Dis  
que l'élè  
des leço  
de phra

és au fur  
l'élève, et  
et montrer  
nisons, ne  
que dit le  
ions qu'ex-  
a. Prenons  
ce dossier  
message,  
un certain  
sant, rendu  
rels, ni du  
it progres-  
phrase est  
au niveau  
isations du  
r « Voulez-  
distinguer  
er de») et  
paraphrase  
odalisation.  
**active au**  
mplétée par

or progressi-  
des leçons.

aucoup de  
on et cette  
érer à partir  
'audition ou  
ou entre :  
de l'appren-  
t, de la part  
(6) ne peut  
s de discri-  
s l'attention  
pétition qui,  
de groupes  
: on arrive  
— mais les

ère répétition :  
urtout orientée

ie pour anglo-

divers phonèmes sont reproduits avec une marge plus ou moins large d'indécision et d'imperfection. On devra accepter, sous peine de décourager l'élève dans ses premiers efforts, que la reproduction soit imparfaite, à condition toutefois que les différences d'un phonème à un autre soient pertinentes et donc que les sens perçus ne soient pas faussés. (Par exemple, que le son « e » de « elle est » soit plus ou moins ouvert pourra être toléré, mais on ne pourra accepter la confusion entre « il est... » et « elle est... » qui, elle, porte atteinte au sens). La répétition des phrases longues ne sera pas toujours couronnée de succès. On ne manquera pas, pour la faciliter, de procéder au fractionnement des phrases en groupes rythmiques — et sémantiques — plus courts : ce n'est pas parce qu'un énoncé assez long est accompagné d'une seule image et est enregistré sans pauses prolongées sur la bande magnétique, qu'il faut le faire reproduire tel quel à l'élève. Ainsi, la réplique : « Il y a des gants, dans la serviette de Pierre » (leçon 2), donnera lieu à un travail en trois temps : répétition de la première partie de la phrase, puis de la seconde, et enfin essai pour donner la totalité de l'énoncé (les courbes intonatives étant toujours respectées, bien entendu, tout au long de ces trois temps de travail). Mais il sera important de ne pas décourager l'élève en s'obstinant sur des énoncés devant lesquels il aboutit à des échecs répétés : à d'autres moments, en situation de communication spontanée (et motivée par un rapport humain authentique), l'élève émettra parfois plus aisément que pendant la phase assez austère de répétition, des énoncés qu'il n'a pas réussi à reproduire sur commande.

**2.3.2. La répétition doit d'autre part aider à la mémorisation des dialogues.**

Nous disons « aider à... » car la répétition n'est certainement pas la seule activité capable d'assurer la fixation des notions enseignées. Sans doute interviennent dans la mémorisation des activités mentales variées dont il est difficile d'évaluer avec précision les effets respectifs. Il reste que la répétition ne doit pas pour autant être sous-estimée et qu'il faut lui accorder, dans les diverses phases de travail, une place importante. Le seul écueil à éviter est la monotonie qui engendre à la longue la saturation, voire le désapprentissage. On aura avantage à répéter des segments de dialogue assez brefs et, lorsque les leçons deviennent plus longues, à opérer des tris judicieux dans les énoncés à faire répéter — en tenant compte, d'abord, de l'intérêt que présentent les phrases par rapport au programme grammatical de la leçon.

La répétition se fera en présence de l'image, puisque les phrases que répète l'élève sont en rapport direct avec les situations des personnages qui parlent. On veillera à utiliser au maximum la bande enregistrée, pour que l'élève imite un modèle correct et qu'il n'y ait déperdition ni de l'intonation ni de la justesse des phonèmes, de la répétition d'un élève à celle de son voisin immédiat. Mais on saura aussi utiliser à bon escient une technique qui a parfois fait ses preuves et qui consiste à faire imiter par un élève malhabile celui de ses camarades qui vient de parvenir à une reproduction particulièrement satisfaisante de la phrase à répéter : l'aide d'un camarade de même langue est souvent efficace, car elle montre à l'élève maladroit une manière de résoudre la difficulté.

La répétition peut, après avoir commencé en classe, se poursuivre au laboratoire. Mais elle requiert toujours l'attention du professeur, dans la mesure où elle s'accompagne de fautes dont seul le maître peut évaluer l'importance et déceler l'origine : s'agit-il de maladresses de prononciation doublées d'erreurs de perception, ou d'incompréhension de la structure de la phrase? Quelle qu'en soit la cause, la faute est à faire corriger, sans attendre que l'élève, à force de la reproduire, l'ait gravée en lui.

Disons enfin que cette répétition doit être aussi vivante que possible. Il serait fâcheux que l'élève la redoute pour sa monotonie, car il importe qu'il retienne au mieux chacune des leçons apprises. En effet, par la répétition, chaque élève se constitue un fond précieux de phrases qui vont servir de références tout au long de l'apprentissage : elles seront

utiles pour les rappels que l'on fait pendant l'explication, elles aideront à corriger rapidement une erreur pendant tous les moments des leçons où l'élève cherche à s'exprimer, et on peut penser qu'elles contribueront progressivement à l'établissement de la compétence des élèves.

## 2.4. L'exploitation et la transposition

Ce sont les phases finales du déroulement de la leçon, dont le but est, à la fin du parcours, la libre expression de l'élève.

**2.4.1.** L'exploitation commence par **des activités très liées à la leçon elle-même** pour s'en écarter progressivement. En effet, une fois le dialogue — ou le segment de dialogue — répété, on va demander à l'élève de retrouver face à l'image les répliques des personnages; c'est-à-dire qu'on va lui proposer de jouer un rôle imposé, mais de le jouer aussi authentiquement que possible. Dès ce moment, il arrivera que l'élève interprète le rôle à sa manière, c'est-à-dire transforme quelque peu les répliques des personnages. On se gardera bien, lorsque les phrases trouvées sont correctes et judicieuses, de le rappeler à l'ordre! Son invention — si elle n'est pas une ruse pour contourner les difficultés — prouve qu'il a bien interprété les énoncés et qu'il joue son rôle avec personnalité. Puis on fera redonner le dialogue sans l'aide de l'image. L'exercice est déjà plus difficile et le jeu dramatique plus complexe : la mémoire « mécanique » n'est pas seule à intervenir; il faut se souvenir des enchaînements, reconstituer par le geste et la mise en scène les éléments situationnels nécessaires, souvent même user des mimiques de l'acteur, trouver avec l'interlocuteur le rythme de l'échange, etc. Les élèves, selon leur âge et leurs dispositions au jeu dramatique, selon leur caractère aussi, réussiront plus ou moins bien dans ce type d'activité. Mais le climat de la classe joue beaucoup pour animer les plus réservés et encourager les plus timides, et le rôle du professeur sera de choisir, pour commencer, les élèves aptes à entraîner les autres.

Viennent ensuite **des activités d'exploitation qui obligent à prendre quelque distance** par rapport au dialogue de la leçon : on ne se contente plus de restituer des phrases, il faut maintenant les manipuler. L'image sert d'abord de soutien à cette pratique, ou de point de départ, puis on l'abandonne peu à peu pour aller à un dialogue direct entre les membres de la classe, le professeur devenant peu à peu un élément du groupe au lieu d'en être isolé par sa fonction de maître. Nous avons, dans ce volume, détaillé si longuement les différents moments de l'exploitation que nous voudrions ici nous borner à quelques remarques.

a) L'exploitation ne doit pas être un bavardage au hasard. Elle a des buts très précis qui imposent une certaine **organisation dans le travail**. Tout d'abord elle doit permettre **de manipuler les constructions** qui sont au programme de la leçon, et de les faire acquérir très sérieusement par l'élève. Prenons par exemple le deuxième dialogue de la leçon 2. Il a pu paraître facile pendant la phase d'explication car les phrases sont à peu près toutes connues des élèves. Pourtant, on commettrait une grosse erreur en pensant que l'exploitation peut être supprimée : les notions de déterminé et d'indéterminé, qui font l'objet de cette partie de leçon, ne seront pas bien comprises si le professeur ne les fait pas pratiquer clairement à l'élève, en les opposant et les rapprochant dans des situations diversifiées qu'il inventera avec les étudiants. Dès la leçon 3, on complètera cette première phase de l'exploitation par la pratique collective et individuelle des exercices de réemploi.

b) L'exploitation doit ensuite permettre **la réutilisation des notions enseignées antérieurement** et l'insertion, dans l'ensemble des acquis, des connaissances nouvelles, c'est-à-dire qu'elle doit contribuer peu à peu à la mise en place et à l'édification du système, par l'intermédiaire de performances de plus en plus diver-

rriger rapi-  
s'exprimer,  
la compé-

à la fin du

elle-même  
egment de  
s répliques  
mais de le  
élève inter-  
les person-  
udicieuses,  
tourner les  
ec person-  
déjà plus  
as seule à  
la mise en  
de l'acteur,  
ur âge et  
ou moins  
animer les  
de choisir,

quelque  
stituer des  
cette pra-  
n dialogue  
élément du  
e volume,  
rdions ici

des buts  
ut d'abord  
me de la  
ir exemple  
se d'expli-  
urtant, on  
imée : les  
leçon, ne  
airement à  
iffiées qu'il  
ère phase  
réemploi.

nseignées  
naissances  
place et à  
olus diver-

sifiées. La vertu des progressions grammaticales est, bien sûr, de rationaliser la présentation et l'étalement des contenus, grâce au choix qui est fait, parmi toutes les structures, de celles qui ont le plus grand rendement, ce qui revient à mettre dans l'ombre toutes les autres. Mais ce choix ne peut cependant être indéfiniment restrictif, sous peine de laisser croire à l'élève que la langue étudiée fonctionne sur la base d'un système rudimentaire. Tôt ou tard, les structures nouvellement introduites mettent en question celles que connaissait l'élève. On verra que la progression choisie dans cette méthode oblige assez rapidement à des confrontations entre les constructions déjà étudiées et celles que l'on introduit peu à peu, et, par voie de conséquence, à l'établissement progressif de leurs valeurs d'emploi respectives. Qu'on ne s'attende pas à des réussites magiques au niveau des performances de l'élève : il ira progressivement de la reconnaissance à l'appropriation des notions présentées, et chemin faisant, affinera d'autant son sentiment de la langue. Mais cette conception de la progression n'en impose que davantage un travail soigné et rigoureux d'exploitation des contenus, et un réemploi constant des constructions antérieurement pratiquées.

c) L'exploitation doit, au maximum, se faire dans des conditions de communication authentique. Il serait regrettable, d'abord, de passer des situations vivantes de la leçon, à des pratiques mornes et peu stimulantes pour l'élève. Ensuite, ce serait empêcher que les performances des élèves se diversifient en fonction des contextes, des sens particuliers qu'ils veulent faire passer, des rapports qu'ils entretiennent entre eux à l'intérieur du groupe ou qu'ils veulent « représenter » dans les conversations de l'exploitation. Pour favoriser l'authenticité du dialogue, on fera appel le plus possible à des activités qui sollicitent des prises de position, des discussions à propos d'interprétations possibles des images, des situations, des scènes, des répliques de la méthode. On passera, ce faisant, à des types de discours oral diversifiés, allant de la description au commentaire ou au récit enchaîné (7). Ainsi s'opère, en définitive, la distanciation souhaitable à l'égard des scènes et des personnages de la méthode : l'élève cesse de se projeter sur les héros épisodiques de la leçon pour utiliser, en récupérant son autonomie, les moyens d'expression qui lui permettront le mieux de juger, d'apprécier, de discuter.

**2.4.2. La transposition**, quant à elle, devrait naître non de thèmes imposés mais des hasards heureux de la situation de classe. Elle consiste en un « jeu de langue », aussi spontané et vif que possible lorsqu'elle est réussie : broderie ou variation sur le thème du jour, elle utilise librement les réminiscences ou fait inventer des phrases sur les modèles assimilés. Elle devrait être création et re-création, moment où l'élève prend avec assurance son essor et trouve plaisir à s'exprimer (et à constater qu'il peut s'exprimer dans la langue nouvelle). A ce stade, le professeur doit le plus possible s'effacer. Son rôle est de stimuler quand la conversation se tarit ou que l'imagination s'épuise, mais d'être un parmi les autres quand les élèves ont suffisamment d'inspiration pour inventer et s'exprimer.

**2.4.3.** On conçoit que, dans ces conditions, les propositions faites dans le guide tant pour l'exploitation que pour la transposition ne sauraient être suivies pas à pas par le professeur. S'il est possible de donner des indications précises sur les points à exploiter,

(7) On ne manquera pas, lors des exercices de conduite du récit, d'utiliser au maximum la version bruitée du dialogue enregistré, en conviant les élèves à reconstituer, à partir des bruitages, les données situationnelles intéressantes.