

Cartes sur table: échelonnage lexical

SILVIO FERRARI
Università di Milano

Ma communication envisage un certain point de vue, celui du lexique, au sein de trois ensembles pédagogiques dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE). Plus précisément, il m'appartient d'analyser les propositions d'un manuel, *Cartes sur table*¹; il s'agit pour lors de dégager le rôle du sens lexical dans un manuel qui appelle l'attention des apprenants dans un contexte situationnel, le même qui est à l'origine de l'hypothèse structuro-globale. Cette hypothèse fondatrice a suscité des manuels fort différents les uns des autres, et ce que l'on peut relever dans certains n'apparaît pas forcément dans d'autres. J'ai choisi ici, suite à une expérience pédagogique personnelle de confronter à *Cartes sur tables* deux autres manuels *C'est le printemps*² et *Archipel 1* (1982-83)³, édités dans les années soixante-dix et au début des années quatre-vingts, afin d'analyser les options

¹ Richterich / Suter 1981. Le matériel proposé par les concepteurs comprend: un livre, deux cassettes pour la classe, une cassette pour les exercices personnels, un guide d'utilisation.

² Élaborée et expérimentée par des professeurs du Centre de Linguistique Appliquée de Besançon, la méthode comprend: un ensemble pédagogique de l'étudiant (*Images, dialogues et documents* 2 volumes, *Passage à l'écrit – Orthographe et expression*, Approche rythmique, intonative et expressive du Français langue étrangère; Livres du Professeur; Matériel Collectif: (6 films fixes, 3 bandes magnétiques – dialogues); *Passage à l'écrit* (3 bandes magnétiques – orthographe et expression); Approche rythmique, intonative et expressive du Français langue étrangère (3 bandes magnétiques, *Version abrégée pour l'utilisation individuelle, une mini-cassette*).

³ La méthode se compose: d'un livre de l'élève, d'un cahier d'exercices, d'un livre du professeur ou guide pédagogique, de trois cassettes reproduisant les dialogues des situations, les exercices oraux et à choix multiples, ainsi que les divers documents sonores qui accompagnent chaque unité (poèmes, enquêtes, interviews, textes littéraires, etc.). Deux films fixes servent à visualiser globalement les différents dialogues de départ (de 4 à 6) de chaque unité. Les auteurs d'*Archipel 1* ont proposé, l'année suivante, un *Guide pratique pour la classe*.

théoriques du premier dans une perspective diachronique.

Dans la méthode dénommée structuro-globale audio-visuelle (SGAV)⁴, les dialogues introduisent, comme auparavant le lexique et la morpho-syntaxe de L2, mais maintenant il s'agit surtout de présenter la parole de la L2 en situation. Ainsi, les images (que ce soit des dessins ou des photos) ne concourent plus à illustrer les faits ou les événements qu'expriment les mots mais à déterminer l'environnement spatio-temporel et interactionnel qui préside aux échanges langagiers. Tout est fait pour que l'apprenant perçoive un mode de représentation des usages de la parole étrangère dialoguée, dans un contexte visualisé dans un cadre le plus plausible possible. Contrairement à la méthode grammaire-traduction, Lecture-traduction et à la méthode Audio-orale, qui sont de mise dans le panorama de l'enseignement des années soixante-dix, dorénavant les mots utilisés ne sont plus des mots phares ni même l'unique foyer de sens comme dans certaines options, mais deviennent un des pôles d'échange qui s'instaure autour des circonstances de formulation de la parole.

Chronologiquement, *C'est le printemps I* appartient au début des années soixante-dix, et précisément à 1972-1975. À cette époque des professeurs du Centre de Linguistique Appliquée de Besançon élaborent et expérimentent une méthode née "d'une critique de contenu des méthodes audio-visuelles" (*Livres du professeur*: 5). Leurs réflexions pédagogiques et d'ordre linguistique aboutissent à la création d'une nouvelle proposition qui s'inscrit dans la mouvance SGAV. Leur ensemble pédagogique se dote de films fixes (24 diapositives), de bandes sonores (3 bandes magnétiques), de manuels ainsi que de matériels pour une approche rythmique, intonative et expressive du Français langue étrangère. Les finalités promues par les concepteurs au terme des 6 unités sont une autonomie d'expression par l'utilisation immédiate d'éléments linguistiques tels qu'"embrayeurs, modalisateurs, système de temps opérationnel", études des différents registres de discours à travers des enregistrements "quasi authentiques" (*ibid.*), l'acquisition de moyens aptes à formuler des sentiments et des jugements de fonction expressive et/ou émotive. L'enseignant fait un avec son groupe et il bénéficie à cette fin d'une variété de techniques ludiques qui lui permettent d'assurer ce

A propos du SGAV et de son histoire voir: Renard 1976, 1979 et 1993, Guberina 1974, Rivenc 1991, De Vriendt 1997, Intravaia 2000. On pourra consulter les *Actes des Colloques Internationaux SGAV*, organisés depuis 1970. On se reportera également aux ouvrages publiés dans la collection "CIPA: Didactique des langues – Phonétique", Mons et Librairie Wallonie-Bruxelles.

système cohérent de structures où chaque élément ne prend sa valeur réelle qu'en fonction de son insertion et de son rôle d'ensemble. Il est donc donné priorité absolue dès le départ à l'apprentissage de la parole orale en situation et à une globalisation du sens.

Comme l'affirment les tenants du SGAV, le message global de la communication phonétique est fondé essentiellement sur l'intonation. L'apprenant perçoit par séquences et non par sons. Il entend le message dans sa complexité, c'est la structuration qui simplifie. Cette dernière implique la récurrence des formes linguistiques et une variété dans le choix des thèmes, des vecteurs de communication, des objets de communication, des réalisations linguistiques d'un même objet et des supports. C'est pourquoi la méthodologie est modulaire. L'apprenant progresse par approximations successives, et par hiérarchisation progressive des différentes structurations. L'organisation de la méthode prévoit une suite de situations mais pas d'histoire suivie. L'utilisation des situations n'est en aucun cas stricte, il y a donc pleine liberté de choix. Sur le plan de la description de la langue, la méthode Audio-visuelle structurale globale doit encore beaucoup aux méthodes Audio-visuelles dont elle prétend se dégager, mais son élaboration doit beaucoup à l'élaboration du Français fondamental (1958)⁵ et à son hypothèse de base, c'est-à-dire à la constitution d'un corpus des mots les plus fréquents dans la langue étudiée. Ainsi dans les dialogues, il est fait cas des mots et des constructions les plus usitées par les natifs dans leurs échanges quotidiens.

L'ensemble de la proposition *C'est le printemps* ne comporte aucune liste de mots. Ce n'est que dans le *Livre du professeur* que l'on retrouve une mention inventaire, où pour les dialogues proposés on reporte sous l'étiquette "Entrées" une nomenclature des mots et des outils grammaticaux utilisés dans le dialogue. Par exemple, pour l'Unité 2, le dialogue A s'établit comme suit (39):

Déterminants: *votre* (introduits: *mon, ma, son, sa, ton, ta*)

Substantifs: *ami* (M) – *café* (M) – *café crème* (M) – *patron* (M) – *printemps* (M)

Adjectifs: *grand* – *petit*

⁵ La première édition du *Dictionnaire fondamental de la langue française* (3500 mots) de G. Gougenheim date de 1958. Le Français Fondamental a été élaboré à partir du dépouillement d'enregistrement de conversations parlées de 275 adultes portant sur des thèmes variés tels que la famille, la profession, les amis. Des calculs de fréquence d'usage de mots de ce corpus ont été établis à partir du nombre d'occurrences de chaque mot dans l'ensemble des enregistrements. On se reportera utilement à: Gougenheim, Michéa, Rivenc, Sauvageot 1963; Galisson 1970.

Verbes: *prendre* (vous – tu)
 Impersonnel: *il fait beau*
 Présentatif: *voilà*
 Substituts: *tu* (et) *toi* (tonique)
 Adverbes négatif: *rien* (du tout)
 Indicateur temporel: *aujourd’hui*
 Indicateur interrogatif: *qu’est-ce que...?*
 Expressions: *bof – ça fait combien? – ça va? – comme ça – tiens – bonjour – salut.*

On y détaille aussi les structures utilisées (40):

Structure impersonnelle: *il fait beau*
 (SN1 + Vb) + SN2 = elliptique: *(je prends) un café*
 Modalité interrogative: *Qu’est-ce que tu prends?*
 Relation logique causale: *Il fait beau aujourd’hui. C’est le printemps*
Rien du tout. C’est le printemps

Suivent des suggestions d’utilisation du dialogue qui sont considérées comme: “une solution pédagogique parmi d’autres [...] que chaque professeur devra interpréter selon ses conditions de travail. L’essentiel est qu’il se serve de cet outil pour libérer et développer l’expressivité de ses étudiants” (40).

Les concepteurs soulignent combien il est important de “pratiquer en situation de communication authentique”. Ils préconisent alors une phase de sensibilisation au contenu du dialogue qui conduirait l’apprenant à amorcer une production même si celle-ci ne satisfait pas “au niveau de grammaticalité”. Ils prévoient plusieurs cas d’intervention du professeur portant sur la structure de l’énoncé proposé par l’apprenant et sollicitant celui-ci à la recherche “d’énoncés simples et compréhensibles”. Des énoncés tels que: *Il est soleil pour il fait beau* ou *il y a du soleil. Je parle petit français pour je parle un peu français*. Le professeur n’intervient en profondeur que si l’énoncé est incompréhensible pour le groupe classe, misant sur une meilleure proposition de la part de l’étudiant.

Il importe pour les concepteurs du manuel de solliciter des énoncés plausibles qui tiennent compte de la situation et qui excluent toute description des images. Il est donc évident qu’il est fait grand cas d’une production visant à la communicativité ou pour le moins à un semblant de communication. Ce qui est encore plus vrai lorsque les auteurs abordent leurs propositions méthodologiques, ils soulignent ultérieurement les situations de communication dans lesquelles les énoncés sont prononcés.

Il est en somme beaucoup question de propositions d’appropriation linguistique ou la structuration de l’énoncé, l’étude sémantique, la mor-

phologie et la description de points syntaxiques invitent l'apprenant à réfléchir sur le fonctionnement de la langue. En général, les exercices d'appropriation se présentent sous forme de corpus, c'est-à-dire un ensemble de "phrases" ou de mini dialogues portant sur un point de synthèse bien précis ou sur un point grammatical.

À l'Unité 3, l'étude sémantique donne à l'étudiant les moyens de réfléchir sur le fonctionnement de la langue et la possibilité d'en parler. L'imparfait et le passé composé sont introduits simultanément pour faire prendre conscience à l'élève de ce système en stimulant une démarche de sensibilisation aux temps du passé, ou encore, de la valeur du présent accompli du passé composé: ça y est, j'ai fini (88). En somme, il est fait beaucoup pour consentir l'acquisition de moyens linguistiques directement en situation de communication. En revanche, il y a très peu de trace d'une réflexion lexicale, elle porte pour l'essentiel sur les registres de langue. On présente les plus élémentaires, par exemple le système de tutoiement et de vouvoiement, les formules de politesse et de présentation:

| Tu | Vous |
|---------------------|----------------|
| <i>Bonjour</i> | <i>Bonjour</i> |
| <i>Salut ça va?</i> | |
| <i>comme ça</i> | |
| <i>bof</i> | |

Des expressions familières comme *Elle est pas mal cette fille* et *elle est mignonne* sont accompagnées d'un commentaire:

Pas mal: unité lexicale invariable qui ne recouvre pas un sens négatif: elle est toujours employée dans des énoncés positifs (exclusion de ne). Expression familière équivalant à: *assez jolie*, c'est-à-dire qu'elle a un sens appréciatif.

Fonctionnement: s'emploie ici comme un adjectif (très peu utilisé en énoncé interrogatif: *elle est pas mal?*)

Phrase segmentée: structure de base: *cette fille est pas mal*. SN + être + adjectif.

Il s'agit d'une phrase segmentée avec extraction du sujet, qui est redondant.

Il est représenté par le substitut *elle* et par le SN lui-même (*cette fille* postposé à l'ensemble).

Les auteurs apportent une ultérieure information:

Pour l'explication, on reviendra à la structure de base pour montrer la transformation opérée. La phrase segmentée n'apporte pas d'information nouvelle, mais constitue une manière plus expressive de s'exprimer et a une fréquence élevée en langue parlée (51).

Ce qui vaut, encore une fois, à admettre le principe de la langue comme communication.

Dans le cas de *mignonne*:

contenu sémantique: *petite, jolie*. Cet adjectif ainsi que *jolie*, sont presque exclusivement associés à un féminin. On les trouvera au masculin pour parler d'un enfant par exemple. De plus, *mignonne* concerne les animés tandis que *jolie* est plus extensif et peut être employé pour parler de:

- *jolie voiture*
- *une jolie maison ...*
- mais * *une voiture mignonne* (62)".

Ou bien un mot comme *boisson* qui est accompagné d'un commentaire toujours dans le *Livre du professeur* de cette teneur: "*boisson*: terme générique peu fréquent à l'oral. On le trouve à l'écrit sur des affiches, publicités, tarifs de café [...]"(83).

Et des termes familiers comme *causer* et *boulot* (Unité 6) qui apparaissent naturels dans la situation proposée. Ainsi que, dans le même contexte, l'expression familière *Ah! La vache. Il est fermé* (157). De même, lors de la même conversation entre trois ouvriers, le registre de langue pratiqué est encore une fois celui de la conversation familière: *il va pas finir la journée, un métier de fou, chez la Françoise* (151).

Il s'agit de fait de montrer que les différentes manières de parler sont plus ou moins adaptées à une situation. Ce point de vue inciterait à définir le français standard en liaison avec une série de situations et de genres et non à le représenter comme un absolu stable. Ainsi, le phénomène bien français de l'abréviation est ponctuellement présenté surtout là où les dialogues font appel à des milieux socio-professionnels habitués aux procédés de la troncation: *proprio* pour *propriétaire* (84), *fac* pour *faculté* (72), *sympa* pour *sympathique* (134). Procédé tout aussi révélateur dans le domaine de la prononciation: *T'as pas de chance* (87).

D'autre part, certaines situations courantes concourent à former un champ lexical associatif regroupant un certain nombre de mots gravitant autour d'une notion donnée; c'est le cas à l'Unité où l'on retrouve des termes ayant trait au Jeu: *tiercé – gagner – chevaux – jouer – le trois, le sept et le neuf* (il s'agit bien sûr du pari mutuel) (99).

Ailleurs, les concepteurs du manuel relèvent la propriété extensive d'un verbe comme *mettre* dans la construction *on se met là?* où le sens lexical se confond avec celui de verbes tels que *s'asseoir* ou *s'installer* (87).

Pour chaque Unité d'enseignement, il est prévu un réinvestissement du contenu composé de documents diversifiés. Il s'agit de documents "authentiques" par exemple des dessins humoristiques, des extraits de

journaux, des sondages, des annonces statistiques, des graphiques, des plans, des horaires, des textes littéraires ou des poèmes. Le contenu thématique de ces documents y est réparti en foyer ayant le plus souvent un caractère unitaire. Autrement dit, ces pages contiennent le vocabulaire, les expressions fonctionnellement indispensables aux échanges relevant d'un type de communication donné. Ainsi, l'Unité 6 a pour thèmes *Les transports*, on y passe du train à la voiture et à son antagoniste le vélo, et *L'emploi* avec ses corollaires: *la crise, les jeunes, les immigrés* (*Livre de l'élève*: 22-29). Il va s'en dire que chaque document "authentique" renferme un contenu linguistique et lexical bien plus riche et bien plus diversifié que ne le laissent supposer les dialogues de départ. L'apprenant évidemment ne pourra pas tout appréhender mais il réemploiera au cours des commentaires prévus à cette effet ce qui lui sera nécessaire dans ses échanges avec les autres apprenants et le professeur.

La photo de page 28 (Unité 6), nous propose une "Manifestation à vélos. Place de la Concorde à Paris. Mars 1974", elle fait suite, dans la même rubrique "Les transports", à cinq dessins humoristiques intitulés *À pied, à bicyclette, en voiture* qui font un peu l'histoire des transports. Chaque dessin est accompagné d'une légende d'un contenu lexical et linguistique abordable à cette étape du parcours didactique. Toutefois, il est beaucoup moins aisé pour l'apprenant de lire et éventuellement commenter des publicités de la SnCF de cette teneur: *Comment faire un petit voyage en amoureux sans être séparés par un levier de vitesse*, ou bien *Comment voyager en quart de place grâce à sa belle-mère* et encore *Comment échanger un Agatha Christie contre Madame ex et rentrer d'un voyage d'affaire en ayant les deux*. Chaque slogan est suivi d'un texte explicatif en caractères microscopiques où on peut lire des énoncés comme: *on peut parler lecture avec son vis-à-vis [...]. Au retour, on a un nouveau roman. Et un nouveau vis-à-vis. Mais tout ça n'est qu'un des bons côtés de la SNCF, et Emmenez-la [évidemment il s'agit de sa belle-mère] et demandez le billet de famille SNCF. À partir de 3 personnes, les deux premières payent plein tarif et les suivants quart de place* (22).

La progression lexicale de *C'est le printemps 1*, que je définirais modulaire et notionnelle-fonctionnelle, même si elle manque quelquefois de cohérence, permet d'apprendre un discours centré sur une zone précise d'échanges. L'ensemble lexical mis en œuvre inclut à côté d'un français "élémentaire" des mots et des expressions plus complexes mais indispensable à la bonne issue de la communication. Cette appropriation lexicale est par conséquent déterminée moins par sa simplicité de compréhension ou d'utilisation que par sa communicabilité dans les échan-

ges quotidiens des natifs. L'apprenant aura de la sorte assez de matériel à sa disposition pour "construire" son discours en partant de cette somme lexicale et morphologique.

À l'autre bout de notre parcours temporel se situe *Archipel 1*. C'est en 1982 que certains membres du CREDIF et tenant du *Niveau-seuil* (1976) proposent un manuel de classe encore essentiellement inscrit dans la méthodologie SGAV; tout en créditant à celle-ci son approche globaliste d'un enseignement du Français langue étrangère en situation, c'est-à-dire inscrite dans ses conditions d'emploi, ils prônent une approche fonctionnelle/notionnelle issue des travaux du Conseil de l'Europe entre 1970 et 1977, en particulier *Un niveau-seuil* qu'ils ont contribué à définir.

Les concepteurs d'*Archipel 1* ont pour lors sélectionné un matériel linguistique, fonctionnel et culturel correspondant dans leur visée à un public d'adultes débutants. En abordant la première Unité, sur sept pré-vues, il ressort un écart notable entre le niveau de connaissances requises et les activités proposées qui présupposent déjà des notions grammaticales bien établies et un bagage lexical non négligeable. En général, force est de constater que la progression grammaticale, communicative, lexicale et culturelle n'est pas forcément adaptée à ce genre de public (débutants et faux-débutants). En effet, les auteurs dans la préface du manuel et dans le livre du professeur traitant des principes méthodologiques soulignent d'emblée que l'apprenant "accèd[e] rapidement à un niveau minimal de communication en langue française, en lui proposant un français diversifié, adapté à des situations de communications variés" (*Livre du professeur*: 11). Ils présentent ainsi les structures linguistiques au service des fonctions langagières qu'elles expriment, en insistant sur les objectifs fonctionnels de la langue. Les titres mêmes des épisodes présentés au fil des Unités renvoient à des fonctions communicatives: *Que faites-vous? Où allez-vous? Que voulez-vous?* etc. L'ensemble de matériaux diversifiés satisfait moins la notion de progression linéaire, du simple au complexe que l'idée d'un parcours d'apprentissage choisi directement par l'apprenant. *Archipel 1* privilégie donc un contenu fortement indépendant se fondant sur un français diversifié issu de la fréquence d'utilisation des natifs. Ses concepteurs optent ainsi pour un matériel authentique (photographies, publicités, annonces, statistiques, formulaires divers, dessins, etc.) ayant un caractère fonctionnel au niveau de la communication, même s'il apparaît d'accès difficile pour l'apprenant sans la médiation du professeur. Ce dernier devra souvent intervenir pour

pallier les difficultés des activités conditionnées par l'emploi d'éléments retenus partie intégrante du monde réel du pays dont on étudie la langue. Son exploitation occasionne une plus-value dans le domaine lexical autant que morpho-syntaxique. Il est vrai que cela provoque une inflation lexicale (et pas seulement) pour laquelle l'apprenant doit faire appel à un médiateur qui devient indispensable à toutes les étapes de la démarche "authentique". Ces documents sont dans leur grande majorité une ressource à laquelle l'apprenant ne peut pas renoncer.

Dans *Archipel 1*, il n'y a pas de rubrique ou de section consacrée à l'enseignement du vocabulaire et on la rechercherait vainement dans les marges des productions proposées. Les auteurs du manuel ont prévu que le lexique se dégage de lui-même des situations présentées. De fait, chaque Unité, elle est sept en tout, est constituée de six à dix dialogues enregistrés et illustrés et accompagnée d'un matériel complémentaire avec une visée globalisante de type modulaire qui exclut une option progressive de l'apprentissage.

Le vocabulaire est subordonné à l'acte de parole qu'il réalise et qu'un locuteur français utilise dans sa communication quotidienne. Les auteurs du manuel procèdent de manière à fournir à l'apprenant un certain nombre d'actes de parole jugé indispensable à un premier niveau de compétence de communication et de leurs réalisations les plus courantes en français. *Archipel 1* opère un choix d'actes de parole et de notions qui sont données pour être réemployées dans d'autres réalisations linguistiques, c'est pourquoi toutes les formes linguistiques cohabitent dans une même unité sans qu'aucune ne l'emporte sur l'autre.

Dans les Unités 1 à 7, on étudie principalement la caractérisation, une notion susceptible de réalisations diverses. Les comportements langagiers sont indiqués "par le biais de situations de communications simulées" (12) se concrétisant par des actes de parole divers et différenciés à l'intérieur d'ensembles fonctionnels. Les apprenants sont, par exemple, amenés (oralement et par la suite par écrit) à donner et à demander des informations concernant d'autres personnes et les concernant eux-mêmes; à fournir des identifications et des caractérisations relatives aux professions, aux conditions de travail, à engager des opérations en relation avec la recherche d'emploi et l'organisation professionnelle; à donner ou à solliciter des consignes d'orientation, de déplacements, d'indications relatives aux transports publics; de demander et de comprendre des informations leur permettant d'aller au restaurant; de se renseigner dans le domaine des voyages; en bref, d'appréhender les besoins d'expression liés aux différentes activités de la vie quotidienne y

compris la sphère des relations électives et associatives. C'est-à-dire que les concepteurs de cette approche ont privilégié les champs et les objets de référence qui intéressent un public adulte: touristes, voyageurs, professionnels. Il va de soi qu'ils ont limité à dessein leurs matériaux. Pour autant, il est clair que toutes les notions ainsi que leurs réalisations lexicales présentent un côté arbitraire ne serait-ce qu'en raison de la difficulté d'acquisition. Par ailleurs, certaines notions spécifiques de par leur fréquence ou relation intrinsèque avec la langue de l'apprenant ont une plus grande cohérence et une moindre complexité de fonctionnement de leurs unités lexicales. Force est de constater que les concepteurs d'*Archipel 1*, issus du Credif, ont emprunté aux travaux du Conseil de l'Europe le caractère notionnel-fonctionnel de l'enseignement/apprentissage de la L2. Ils ont regroupé des notions centrées autour d'une aire bien déterminée comme l'envisageaient les réalisateurs du Niveau-seuil, membres eux aussi du Credif.

Ainsi, l'Unité 2 intitulée *Que faites-vous?* dégage la sphère des activités et des occupations. À ce titre, les actes de paroles, le lexique, les caractéristiques sémantiques grammaticalisées invitent à définir les notions susceptibles de réalisation de la fonction impartie dans l'unité. Qui plus est, les objectifs fonctionnels présents dans chaque unité donnent lieu à des notions générales comme celle de temps, d'espace, de mouvement, de qualité sous leurs aspects les plus divers. À la rubrique *Pratique de la langue* (39), il est demandé de répondre aux questions suivantes:

“Où habitez-vous?”

J'habite Paris.

à Paris.

une petite ville.

dans une petite ville.

dans la région parisienne.

dans le midi.

dans le nord.

en banlieue.

en ville.

en Bretagne (la Bretagne).

en France (la France).

au Portugal (le Portugal)

aux États-Unis (les États-Unis)

“Où travaillez-vous?”

Je travaille à Paris.

à la Défense.

chez Renault.

dans un bureau.

dans le bâtiment.

“Quand sortez-vous?”

“Et quand rentrez-vous?”

Je sors le matin, tôt.

Je rentre le soir, tard.

l’après-midi.

à midi, à minuit.

à huit heures du soir.

vers cinq heures du matin.

de l’après-midi.

L’apprenant est sollicité, par le biais de situations fonctionnelles, à fournir des indications concernant le mouvement, les déplacements liés au travail, aux études, aux déplacements dans le temps. Dans ce genre de notion, il semble que l’interrogation soit de mise: Faites un questionnaire en choisissant un autre thème, par exemple: les vacances, le week-end...(39). Et ailleurs: croyez-vous à l’astrologie? Et vous, qu’est-ce que vous suivez: la mode, l’actualité, un cours de danse...? Et vous, qu’est-ce que vous aimez: la politique, les arts, les hommes (33).

Quant aux notions plus spécifiques, l’Unité 2 (36-37 et 42-45), par exemple, repose en particulier sur la notion de profession. Il est question d’emploi, de formation, de carrière et d’avenir qui se mêle aux relations électives et associatives. Il est aisé alors de dégager ses champs et ses objets; pour l’activité professionnelle, on aura:

Le programmeur:

Il travaille en banlieue, à la Défense.

La photographe:

Elle déjeune chez Lipp.

Le grutier:

Il travaille dans le bâtiment.

Il gagne 5 000 francs par mois.

L’enfant:

Il fait du patin à roulettes à Montparnasse.

Les “loubards”:

Ils vont à la Bastille le vendredi soir.

Le travailleur immigré

Il est O. S. chez Renault,

il est payé au S.M.I. C.

Ces textes brefs sont tous accompagnés de photos et de dessins illustrant les “situations”. Quelques pages plus loin, les auteurs ont choisi de

préciser ces notions par d'autres textes. Ce sont alors de petits "portraits":

Madame Léonard

Madame Léonard enseigne la sociologie à l'Université de Montpellier. Elle vote P. S. et elle est syndiquée. Elle croit à la démocratie. Elle passe ses vacances en Lozère où elle fait de la poterie. Elle lit *Le Monde* et *Le Nouvel Observateur*. Elle prépare un doctorat d'État. Elle va souvent au ciné-club avec son mari. Ils sont écologistes et font du sport tous les dimanches.

Le Baron de la Roche est P.-D.G. d'une entreprise multinationale. [...]

Monsieur Henriquez est ouvrier agricole [...].

Monsieur Granger habite Dieppe. Il est ingénieur [...].

Monsieur Doucet est boucher à Lyon. [...].

Madame le Héron, qui habite Aubervilliers, est ouvrière à la chaîne, chez Singer. [...].

Monsieur Hervé est professeur de philosophie dans un lycée de province. [...].

Monsieur Dalo est un peintre connu [...].

Pour chacun d'eux, il y a donc des caractérisations sur les conditions de travail: lieu et poste de travail, durée du travail, congés; sur leurs éventuels loisirs, distractions, sports, assortis de quelques qualifiants; les types de relations, d'association, éventuellement sur leur sympathie politique. Par exemple, Monsieur Doucet vote R.P.R. et il a une grande admiration pour De Gaulle, Monsieur Hervé est de gauche, Monsieur de la Roche est député giscardien etc.(44).

Un questionnaire (46) sur les moyens de transports approfondit ultérieurement les notions spécifiques. Voici un modèle de questionnaire qui pourrait être utilisé par la R.A.T.P. (Régie Autonome des Transports Parisiens: métro, autobus, R.E. R.) pour améliorer les transports:

Quelle est votre profession?

Où habitez-vous?

Où travaillez-vous?

À quelle heure commencez-vous votre travail?

À quelle heure finissez-vous votre travail?

Pour rentrer chez vous, est-ce que vous utilisez:

le métro

l'autobus

la voiture

un taxi

le train de banlieue. [...]

L'apprenant dispose d'une liste de verbes conjugués à la première

personne du singulier, à la deuxième personne du singulier et du pluriel pour répondre à ces questions: habiter, travailler, finir, rentrer, utiliser, mettre, prendre, sortir (46).

Des sondages sur Les Français et le temps de vivre et La France misogyne, détaillés sur deux pages et ressortis de quelques commentaires, quadrillent en long et large les objets et les notions pris en charge par cette Unité. J'en propose un échantillon (48-49).

Il y a des gens dont on dit qu'ils ont du temps et d'autres, au contraire, qu'ils n'ont jamais le temps. Vous-même, dans quelle catégorie vous rangeriez-vous?

| | Pourcentage |
|---|-------------|
| La catégorie des gens qui ont du temps | 66 |
| La catégorie des gens qui n'ont jamais le temps | 32 |
| Ne sait pas | 2 |
| | 100 |

Les échanges langagiers se font à propos de quelque chose, se rapportent à tel ou tel champ de référence dont relève tel ou tel thème abordé; il va de soi que ce à propos de quoi on parle est tout aussi bien des personnes, des choses, un événement que l'échange même entre les interlocuteurs. Ce qui suppose que ces champs de référence ne peuvent être conçus comme des centres ou des thèmes d'intérêts, c'est-à-dire à de simples inventaires lexicaux.

Cartes sur table comporte un livre de l'élève, deux cassettes audio pour la classe, une cassette pour les exercices personnels et un guide d'utilisation où l'on fournit des consignes sommaires sur la réalisation des activités du manuel. Le matériel audiovisuel présente les dialogues des situations, les exercices oraux ainsi que les divers documents sonores qui accompagnent chaque unité (plans, horaires, interviews, enquêtes, poèmes, textes littéraires, etc.). Ce sont des dialogues qui illustrent une situation donnée réalisée au moyen d'énoncés qui prennent des formes fort diverses. Il est fait grand cas de la situation d'emploi et des rapports des interlocuteurs entre eux. De petites bandes dessinées illustrent la "dimension de la langue" (*Cartes sur table, Livre de l'étudiant*: 6) et sont autant d'input pour des exercices de communication. Les auteurs ont prévu à cet effet d'indiquer en clair dans la marge de gauche la situation dont il est question dans la bande illustrée: saluer, demander une information, donner une information, dire qu'on ne sait pas, proposer, accepter, refuser, etc.

Cartes sur table présente un ensemble de matériaux diversifiés qui, bien que numéroté, ne doit nullement être réalisé dans l'ordre de leur numérotation, ce qui équivaut à mettre en doute, encore une fois, la notion de progression, un procédé bien établi dans les méthodologies traditionnelles.

Dès la première Unité, certaines tâches apparaissent difficiles en considération du thème ou des moyens linguistiques qu'elles nécessitent chez l'apprenant débutant ou faux débutant. Ceux-ci sont contraints en quelque sorte à mettre tout en œuvre pour réaliser une communication sans pour cela rechercher la perfection. Ils seront amenés au fur et à mesure à développer leurs moyens de compréhension et d'expression d'abord oraux et ensuite écrits. Il va sans dire qu'ils auront besoin de l'aide de l'enseignant qui jouera le bon office de "conseiller" (6) dans l'accomplissement des tâches. L'enseignant amorcera des pistes, il indiquera des directions et leur fournira des explications. Les auteurs du manuel font état de l'utilisation de la langue dans des situations de communication. C'est pourquoi, ils s'efforcent d'offrir le plus grand nombre de termes, de structures, d'énoncés dès les premières unités pour permettre aux apprenants de communiquer en L2 dans leur vie professionnelle, sociale ou privée. Ce qui conduit l'apprenant à exploiter toutes sortes de stratégies de communication sans aucune restriction et à parvenir à un degré d'autonomie satisfaisant, c'est-à-dire à faire progressivement des choix et à prendre des décisions. En dépit du parti pris des concepteurs du manuel, il me semble que cette autonomie subit, surtout au départ, les contraintes du matériel proposé. C'est pour cette raison qu'il n'est fait aucun cas d'une succession stricte des activités, chaque unité peut-être exécutée dans l'ordre qui semble le mieux convenir aux possibilités des apprenants.

Les tâches conseillées favorisent l'exploitation du français pour prendre, par exemple, conscience d'un problème, demander un renseignement, informer, exprimer une opinion, proposer quelque chose, l'accepter ou le refuser. C'est-à-dire pour agir et communiquer et non plus, seulement, réaliser des contenus linguistiques. C'est la raison pour laquelle, à l'exception des Unités-bilan, les contenus des activités ne portent pas sur des problèmes linguistiques. Toutefois, il ne manque pas de repères grammaticaux puisque une ample section du manuel est consacrée à la grammaire (128-145) et développe en détail l'aspect grammatical. Ponctuellement, dans le corpus des unités, il est prévu des renvois à cette section toutes les fois qu'un point grammatical est abordé.

En raison du point de vue emprunté par les auteurs du manuel, qui

est celui d'une communication proche du réel, c'est-à-dire des natifs, il est fait grand cas de termes, d'expressions et de notions grammaticales élaborés, pour l'essentiel, en fonction d'un échelonnement fréquentiel à partir des échanges quotidiens.

Il est clair qu'ainsi défini, *Cartes sur tables* n'échappe pas au principe de négociation avec le professeur. Cela est d'autant plus évident lorsque le recours à des éléments "authentiques" occasionne une interaction dans la classe autour d'informations situationnelles et culturelles qui apparaissent mal adaptées aux besoins langagiers des apprenants.

Cartes sur table, tout comme *Archipel 1*, préconise une compréhension globale des échanges grâce à la mémorisation et à la répétition des dialogues avant de s'atteler à l'étude des formes linguistiques. Pour sa part, *Cartes sur table*, prétend accéder au sens du discours à travers les images ou les dessins en interprétant les comportements non verbaux des personnages qui y président.

Les deux manuels empruntent de fait à la méthodologie SGAV son option globaliste qui consiste à revendiquer une interdépendance dynamique entre toutes les compétences qui entrent en jeu dans les situations de communication.

Contrairement aux deux autres ensembles pédagogiques, les concepteurs de *Cartes sur table 1* et *2* ont retenu nécessaire de préparer en annexe une liste de 700 mots pour le premier manuel et 750 mots pour le deuxième livre, les jugeant "les plus courants et utiles". Ils conçoivent que leur apprentissage vise à l'acquisition de la compétence communicative. Cette liste, pour autant que l'on sache, est élaborée à partir des apparitions des mots dans le cours de l'apprentissage. Les noms sont accompagnés de leur déterminant et le féminin est donné pour les adjectifs chaque fois qu'il est différent du masculin. Les indicateurs temporels et spatiaux sont fournis à part dans le dossier grammaire.

En parcourant cette liste alphabétique, on s'aperçoit qu'elle dépend en tout et pour tout des échantillons des messages récupérés dans le vif de la pratique naturelle et qu'elle répond au besoin d'un message réellement utilisé par les natifs. Par ailleurs, les auteurs de cet ensemble, en considération d'un apprentissage de 60 heures, ont exclu "certains mots peu courants utilisés dans les consignes" (147). En revanche, j'ai relevé que d'autres mots, pourtant courants, puisqu'ils figurent dans les textes écrits ou oraux proposés, ne sont pas mentionnés dans la liste tels: incendie, interrompue, heure (Unité 10). Il n'est donc pas improbable qu'il faille faire quelques adjonctions de termes non inventoriés mais néces-

saires, puisque retenus dans les réalisations lexicales du manuel. De fait la sélection opérée n'a pas été envisagée en fonction de leur simplicité mais bien en fonction de leur utilité situationnelle et fonctionnelle dans les échanges quotidiens. Il s'agit de tendre de plus en plus vers un certain naturel proche sinon identique à la production des natifs. Cela tient de l'option faite par les auteurs de recourir à la notion d'actes de parole:

Utiliser une langue, c'est agir dans cette langue. La communication se traduit, en définitive, par des séries d'actes que les interlocuteurs, dans une situation donnée, réalisent aux moyens d'énoncés qui peuvent prendre des formes fort diverses. Par exemple l'acte A de demander à quelqu'un de ne pas fumer et celui, B, de refuser pourraient être accomplis ainsi:

A: Ne fume pas, s'il te plaît.

B: Mais j'ai le droit de fumer.

A: je vous serais reconnaissant de ne pas fumer.

B: Je vous prie de m'excuser, mais je ne peux pas m'en empêcher.

A: Oh! quelle fumée! on ne peut plus respirer.

B: Va ailleurs (*Guide d'utilisation*: 6).

Tout dépend de la situation et des rapports des interlocuteurs entre eux. [...] (*Livre de l'étudiant*: 6).

Il a semblé utile aux concepteurs d'exprimer des notions de sorte que les apprenants puissent réaliser tel acte de parole à propos de tel ou tel objet de référence. Des notions plus ou moins générales (forme, durée, cause, animal) plus ou moins spécifiques (carré, heure, désapprobation, chat) sont exprimées. Les notions spécifiques donnent le plus souvent lieu à des réalisations linguistiques et lexicales précises et limitées. Par exemple, à l'Unité 7 (57), une suite d'énoncés illustre une situation de désapprobation regroupée autour d'une vignette. C'est ainsi que l'apprenant entre en contact avec des expressions telles que: *Moi, je trouve que c'est horrible!*, *Moi j'aime pas du tout*, *Je pense que*, *Je trouve que*, *J'aime mieux*, *À mon avis*, *Pour moi*.

Un certain nombre de mots reviennent constamment dans l'expression orale et écrite, quelles que soient les circonstances (critère de fréquence). De même un nombre restreint d'outils grammaticaux absolument indispensables pour permettre le fonctionnement de la langue sont présents dans la communication. Par exemple cette exercice à compléter (59):

Je pars cette nuit
soir
matin
après-midi

ou cet autre exercice personnel (61):

Tu pars quand? demain soir? Non, ce soir
Il arrive quand? la semaine prochaine? Non, cette semaine etc.;

ou encore (67):

Tu prends le train de six heures?
Je le prendrais bien, mais ...
Tu viens demain soir?
Je viendrais bien, mais...etc.

En revanche, contrairement aux propositions des concepteurs, le livre offre rarement l'opportunité de groupages lexicaux attendant à une situation donnée, ce qui est par contre une caractéristique d'*Archipel!*. L'apprenant est ici censé retenir le plus grand nombre de matériel pour une réutilisation diluée au fil des unités. Les dossiers sont surtout axés sur la formulation d'opinions et la dimension communicative est parfois réduite.

Certains termes donnent lieu, il est vrai, à une série lexicale qui facilite grandement l'échange interactionnel. C'est le cas à l'Unité 4 (32-39) où le mot *Profession* encadre une liste de mots relationnels: *travailler, salaire, chômage, entreprise, ouvrier, usine, travail manuel*. De même Lire régit d'autres termes tels que: *auteur, plaisir, études, traduire, poésie, roman, résumé*. Chacun de ces termes est par ailleurs accompagné d'un petit dessin. À l'Unité 10, on propose à nouveau cet exercice en demandant à l'apprenant de constituer lui-même une liste de mots (86): *Est-ce que vous pouvez trouver rapidement dix mots par rapport à la faim, comme pour le mot profession?*

Les rapports d'un terme à l'autre à l'intérieur d'une série ont un rôle central dans l'apprentissage du lexique. L'apprenant peut parler des objets et des concepts dont il ne connaît pas le nom par corrélation en faisant appel à l'hyperonyme par exemple ou bien en retenant le rapport liant un hyponyme à son hyperonyme, par exemple, il saura qu'une usine est une entreprise sans pour autant connaître en quoi elle s'en distingue. Il pourra, au besoin, faire appel à la relation partie-tout et opérer des couplages tels que: *portion, part, gâteau; monnaie, argent; jour, semaine; rue, trottoir* etc.

L'appropriation du lexique passe aussi par des exercices de relation lexicale autour d'un même foyer, à l'Unité 14, on propose, par exemple, une page constituée d'étiquettes de produits alimentaires, ainsi que leur prix au détail, appartenant à plusieurs pays francophones. On y relève

des termes comme: *Pains: petit blanc, petit gris, petit cramique, craquelin; Maïs en crème; Rosbif de côtes croisées roulé; Carbonnades de bœuf, bacon régulier ou soupçon d'érable, tranché sans couenne; Filet de perche; Saucisson neuchâtelois; Gaufres de Liège; etc.*

L'apprenant est invité à détecter tous les mots se rapportant à un pays et à en chercher d'autres pour chacun des pays pour ensuite les mémoriser: *chalet, noir, canal, soleil, pluie, Suisse romande, plaine, gratteciel, plat, froid, forêts, montagnes, esquimau, palmier, pauvreté, bilingues*, etc. (113-114).

Les dialogues actualisent des séquences d'actes de parole forts identiques tout en ayant soin de modifier les formulations, c'est-à-dire que les concepteurs du manuel tiennent compte de la situation dans laquelle se formulent les répliques. Ils ont tenu à varier le cadre de la formulation des séquences; c'est ainsi que l'on passe d'une intention énonciative professionnelle, par exemple, à une intention plus privée, que l'on tient en considération le statut professionnel ou affectif des locuteurs, le moment de la journée, et le registre. Il s'agit pour beaucoup des mêmes actes de paroles mais dégagés des entraves imposées par un registre standard. On recourt à une formulation plus étendue au sein de registres plus spontanés et forcément plus en contact avec ceux qu'utilisent les natifs.

En parcourant les dialogues et les énoncés de *Cartes sur table*, on ne s'étonnera donc pas de rencontrer des expressions idiomatiques, des troncations, des interjections, un vocabulaire affectif avec un degré divers de familiarité de nature professionnelle et d'intensité:

Oh! en vacances! Tu parles! Non, j'étais à un congrès...

A Jacques! la Fiat, c'est fini?

B Non.

A Alors, après la Fiat, faites le graissage de la Mercedes.

B je peux pas. J'ai pas le temps.

Ça fait deux ans que je suis chômeur. [...] À présent, je trouve que c'est, c'est pas, enfin, c'est pas normal, le chômage. C'est pire que, tiens, pire que la maladie.

A Une côte de porc et deux filets de bœuf.

B Une côte de porc, deux filets de bœuf, à point? Saignant?

A Saignant.

Le tennis ... sensationnel! / Les chats ...J'adore! / Je suis fou des Beatles! / Moi, j'adore la guitare!/ Je trouve que le Judo, c'est formidable. / Je trouve que le chômage, c'est terrible/ Faire du sport, ça ne m'intéresse pas. / La musique classique ... bof! / Moi, j'aime pas du tout les animaux.

A Extraordinaire!

B Quel punch! Il y a longtemps que j'ai pas vu un si beau match.

A Regarde, voilà René. Salut! Quel match, hein?

B Ça. C'est de la boxe!

A Comment ça va, Philippe?

B Bien, et toi?

A Ça va, à part le temps.

B Y'en a marre du temps (147-149).

On mesure combien, d'une part, les enquêtes conduites par les auteurs du Français fondamental portent ici, encore une fois, leurs fruits, dans la mesure où le choix lexical élaboré par les auteurs de *Cartes sur table* s'est fait à partir de la fréquence relative aux mots "les plus courants et utiles", c'est-à-dire les plus utilisés. Et, d'autre part, combien l'action exercée par le Conseil de l'Europe avec sa mise au point d'une approche nouvelle de l'étude des L2 qui portera à la définition d'un "niveau-seuil", permet de rendre compte de toute la richesse des principes de fonctionnalité en prenant comme point de départ l'emploi de la langue. En conséquence, les apprenants sont placés, dès le départ, face à un matériau très divers dans lequel il peut opérer une sélection conformément à ses besoins spécifiques.

En concentrant mon attention sur trois ensembles pédagogiques, parus entre 1972 et 1982, élaborés à des degrés divers sur la base des options SGAV qui préfigurent, il faut le souligner, les problématiques fonctionnelles communicatives et interactionnelles du Niveau-seuil, déjà bien en action dans *Archipel 1*, j'ai pu établir les faits suivants. Il ressort du point de vue lexical que, au-delà des besoins communicatifs évidents dans ces trois manuels, les étapes d'un échelonnage lexical sont connectés au vécu de la vie réelle. Il m'a semblé que *Cartes sur table* amorce avec sa présentation d'une liste de mots "courants", un procès vers une parole moins étreinée, là où dans *C'est le printemps 1* prédomine encore une parole stéréotypée, tandis qu'*Archipel 1*, qui date de 1982, est, lui, bien plus engagé sur cette voie de la parole réelle pratiquée par les natifs. L'approche du lexique permet ainsi de mettre en évidence les enjeux du projet didactique à l'œuvre dans chaque méthode et, en particulier, le rapport que les concepteurs souhaitent voir s'établir entre l'apprenant et la pratique effective de la langue.

BIBLIOGRAPHIE

- COSTE D., COURTILLON J., FERENCZI V., MARTINS-BALTAR M., PAPO, E. (1976), *Un niveau-seuil*, Conseil de l'Europe. Éducation et Culture, Strasbourg, École Normale Supérieure de Saint-Cloud, Credif.
- COSTE D., COURTILLON J., FERENCZI V., MARTINS-BALTAR M., PAPO, E. (1977), *Présentation et Guide d'emploi*, Strasbourg.
- COURTILLON J., RAILLARD S. (1982-83), *Archipel 1*, Paris, Didier, Hatier international.
- DE VRIENDT S. (1997), *30 ans de didactique des langues 1963-1993*, Mons, Librairie Wallonie-Bruxelles, Paris, coll. CIPA: Didactique des langues – Phonétique.
- GALISSON R. (1970), *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental*, "Le français dans le monde / BELC", Paris, Hachette-Larousse.
- GOUGENHEIM G. (1958), *Dictionnaire fondamental de la langue française*, Paris, Didier.
- GOUGENHEIM G., MICHÉA R., RIVENC P., SAUVAGEOT A. (1963), *L'élaboration du Français Fondamental*, Paris, Hatier.
- GUBERINA P. (1974), "Bases théoriques de la méthode audio-visuelle structuro-globale" dans D. Coste dir., *Aspects d'une politique de diffusion du FLE depuis 1945*, Paris, CREDIF/Hatier.
- INTRAVAIA P. (2000), *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*, Mons, Librairie Wallonie-Bruxelles, Paris, coll. CIPA: Didactique des langues – Phonétique.
- MONTREDON J., CALBRIS G., CESCO C., DRAGONE D., GSCHWIND-HOLTZER G., LAVENNE C. (1976), *C'est le printemps*, Paris, Clé International.
- RENARD R. (1971), *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Paris, Didier, 2^e édition 1979.
- RENARD R. (1976), *La méthodologie SGAV d'enseignement des langues. Une problématique de l'apprentissage de la parole*, Paris, Didier.
- RENARD R. (1993), *Variations sur la Problématique Sgav: un essai sur la didactique des langues*, Mons, Librairie Wallonie-Bruxelles, Paris, coll. CIPA: Didactique des langues – Phonétique.
- RICHTERICH R., SUTER B. (1981), *Cartes sur table*, Paris, Hachette, coll. Français langue étrangère.
- RIVENC P. "La problématique SGAV aujourd'hui", *Revue de Phonétique Appliquée (R.P.A.)* 99/100 (Actes du IX^e Colloque International SGAV, Carleton-University, Ottawa mai 1991).