

Université Lumière Lyon 2
I.S.P.E.F.
THESE pour l'obtention du grade de Docteur de l'Université Lyon 2
(Sciences de l'Education)
présentée et soutenue publiquement par
Christian JAMET

Contrastivité et enseignement du français langue étrangère en France : Approche anthropo-didactique

Sous la direction de M. le Professeur Michel SOËTARD
Lyon, 12 mai 2000

Jury composé de : Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, Université Paris VIII Robert BOUCHARD,
Université Lumière Lyon 2 Jean-Pierre CUQ, Université de Provence

Table des matières

Remerciements . .	1
Avant-propos .	3
Introduction Du langage et de l'apprentissage des langues .	5
1. Langage et communication . .	9
2. L'homme communicant . .	10
3. Le langage et ses fonctions .	11
4. Le langage est inné, la langue s'acquiert ou s'apprend .	12
5. La parole est universelle. .	14
Partie 1 A la conquête de la parole : Pratiques d'apprentissage des langues . .	17
Chapitre 1 La conquête d'une langue entre acquisition et apprentissage .	17
1. Une image culturelle du FLE .	18
2. Le FLE en situation .	19
3. Une didactique universelle du FLE ? . .	19
4. Acquérir ou apprendre ? .	21
5. La langue maternelle s'acquiert naturellement .	22
6. Les langues en contexte scolaire .	30
Chapitre 2 Méthodes et méthodologies d'aujourd'hui . .	40
1. Le primat de l'objet "langue" .	44
2. Le primat du sujet dans l'apprentissage .	55
3. Le primat du didactisme . .	58
4. Une relation pédagogique ? . .	60
Chapitre 3 La didactique des langues étrangères en question . .	71
1. Des principes psychologiques méconnus .	72
2. Des méthodologies trop exclusives . .	79
3. Un sujet en situation .	81
Partie 2 La contrastivité, une pratique anthropologique d'apprentissage des langues .	95

Chapitre 4 Analyse contrastive et didactique des langues étrangères .	95
1. Objet de l'analyse contrastive .	97
2. Linguistique théorique et didactique des langues étrangères .	99
3. Analyse contrastive et linguistique théorique . .	100
4. Analyse contrastive et théorie de la traduction .	105
5. Analyse contrastive et analyse des erreurs . .	108
6. Analyse contrastive et grammaire pédagogique .	115
7. L'analyse contrastive comme entrée et sortie d'une description linguistique. .	117
Chapitre 5 Approche anthropologique de la contrastivité .	118
1. Contrastivité et pensée philosophique . .	118
2. Contrastivité et perception . .	124
3. Contrastivité et acquisition du langage .	128
4. Contrastivité et communication .	131
5. Contrastivité et connaissance .	136
6. Contrastivité et éducation .	144
Chapitre 6 Une didactique contrastive .	149
1. Contrastivité et phonodidactique .	150
2. Contrastivité et morphologie .	166
3. Contrastivité et lexique .	175
4. Contrastivité et syntaxe .	182
5. Contrastivité et culture . .	191
Conclusion .	207
Références bibliographiques .	215
Ouvrages cités ou étudiés . .	215
Références bibliographiques plus particulièrement contrastives .	228
Méthodes de français langue étrangère disponibles en France .	233
Méthodes pour enfants : .	233
Méthodes pour jeunes adolescents : . .	233
Méthodes pour adolescents et adultes : .	234

Remerciements

Cette recherche n'aurait pu aboutir sans le continuel soutien de nombreuses personnes qu'il ne m'est pas possible de toutes remercier ici. Elles savent que ma reconnaissance n'en est pas moins grande et affectueuse.

Des remerciements particuliers concernent celles et ceux qui ont participé très activement à l'élaboration, au questionnement, à la mise en forme et à la rédaction de ce travail :

Monsieur le Professeur Antoine de la Garanderie, et Monsieur le Professeur Guy Le Bouëdec qui, lors des séminaires, n'ont cessé de poser les justes questions capables de faire progresser la problématique ;

Monsieur le Professeur Michel Soëtard qui, par ses remarques et ses critiques toujours pertinentes, a montré un intérêt constant à cette étude ; c'est grâce à son enthousiasme et à sa ténacité qu'elle a pu être menée à ce terme ;

Mes collègues de recherche ont également permis une meilleure précision dans la rédaction ; qu'ils en soient également sincèrement et profondément remerciés ;

Un remerciement tout particulier s'adresse enfin à tous ceux qui, de près ou de loin, ont souffert des absences, sous quelque forme que ce soit, que ce travail a entraînées ; qu'ils trouvent ici l'expression de ma plus grande reconnaissance et de mon attachement le plus profond.

Avant-propos

Comment un enseignant peut-il justifier sa frilosité devant l'évolution de méthodologies qu'il a vu naître, mais auxquelles il lui semble impossible d'adhérer pleinement ? Comment, du pragmatique, peut-il évoluer vers une théorisation qui fonde son mode de fonctionnement ? Comment peut-il, auprès de ses collègues, arguer du bien-fondé de son mode de fonctionnement ?

N'étant de formation ni tout à fait linguiste, ni tout à fait psychologue, ni tout à fait sociologue, ni tout à fait philosophe, mais enseignant depuis près de vingt-cinq ans le français langue étrangère (FLE), je me suis trouvé au carrefour de plusieurs voies didactiques. C'est ainsi que s'est posée la question du mode de fonctionnement de l'enseignement que je pratiquais.

J'ai enseigné le FLE pendant quelques années en Autriche, où j'ai collaboré avec un ami linguiste dans l'école de langues étrangères que nous avons fondée puis développée. Le public était exclusivement germanophone. Les enseignants, Britanniques, Français, Italiens, Espagnols, Polonais avaient toute latitude pour utiliser naturellement les références à la langue et à la culture maternelles des apprenants pour rendre leur enseignement plus productif et plus efficace. Ces enseignants étaient tous des "native speakers" ayant une excellente connaissance de la langue et de la culture de la germanophonie.

A mon retour en France, au début des années quatre-vingt, la situation d'enseignement était inversée : les non-francophones venaient en France apprendre le français et la France. Il était désormais apparemment impossible de faire référence à la langue et à la culture des apprenants, d'une part parce que je ne possédais pas cette multiple compétence - il eût fallu que je connaisse au moins quelques rudiments de chacune des langues et des cultures en présence -, d'autre part, parce que les apprenants eux-mêmes se trouvaient dans une situation bien différente : ils pouvaient exercer leurs nouvelles compétences dès la sortie des cours, plongés qu'ils étaient dans le pays dont ils apprenaient la langue et la culture.

Ma formation de germaniste ne m'a pas non plus apporté de solution. Goethe, Novalis, Franck, Seghers et les autres, en me familiarisant avec la langue et la culture germaniques, ne pouvaient me faire comprendre le fonctionnement particulier d'une Japonaise en quête d'une promotion professionnelle, d'un Cambodgien ou d'un Iranien réfugiés politiques, d'un étudiant "sophomore" américain à la recherche de précieux "credits" qui lui feraient profiter d'une année agréable en France sans perdre de temps dans le déroulement de sa carrière d'étudiant.

Puis vint le temps des questionnements méthodologiques. Quelle réception les apprenants ont-ils de ce que je leur propose de faire ? Pourquoi choisit-on de procéder d'une façon plutôt que d'une autre ? En quoi les recherches méthodologiques peuvent-elles faire avancer à la fois notre manière d'appréhender l'objet de notre enseignement et la façon dont nos apprenants la reçoivent ? Jusqu'à quel point n'est-il pas possible de recourir à ce que les apprenants connaissent pour leur communiquer non seulement un savoir, mais également un savoir-faire, dans cette situation d'enseignement particulière qu'est le face à face avec un groupe linguistiquement et culturellement hétérogène ?

Il ne me semblait pas que les réponses à ces questions ne dépendent que de la seule didactique des langues étrangères et des champs disciplinaires dans lesquels elle est ancrée. Il ne pouvait s'agir d'un problème purement linguistique, la psychopédagogie n'apportait pas non plus de réponse satisfaisante. Il fallait questionner d'autres champs épistémologiques et surtout tenter

de creuser et de construire des fondations qui permettent aux pédagogues du FLE d'élever ensuite une méthodologie digne d'applications pédagogiques.

"Questio, non lectio". Ce travail de recherche ne constitue donc pas une nouvelle méthodologie. Il n'a pour ambition que de poser des questions et ne formule que des hypothèses parcellaires qu'il semble nécessaire de vérifier dans un ensemble expérimental qui reste à mettre en place. Peut-être les didacticiens du FLE, mais aussi ceux des langues étrangères en général, et, partant, tout professionnel de la transmission de savoirs débouchant sur des savoir-faire pourront-ils, en reprenant et en critiquant certaines des réflexions issues de cette recherche, faire avancer la connaissance dans le domaine de l'Education !

Introduction Du langage et de l'apprentissage des langues

"Les unilingues de l'Europe de demain risquent de devenir des sinistrés de la parole."¹ En concluant son ouvrage par cette formule, Claude Hagège souligne l'importance de l'apprentissage des langues étrangères pour l'Europe à venir et pose un défi à tous ceux qui, de près ou de loin, s'occupent de l'enseignement et de la pratique des langues étrangères.

Si cette expression n'est, dans cet ouvrage, destinée qu'à la seule Europe, on ne peut néanmoins taxer son auteur de point de vue étriqué ou réducteur. Cette formule pourrait aussi bien s'adapter au monde entier, et le sinistre s'avérer universel.

La parole apparaît comme fondamentale de la communication entre les êtres. A une époque où s'installent des réseaux mondiaux que l'on considère comme essentiels à la communication et aux échanges, la parole ou le langage, cette faculté innée de l'homme et propre à lui, qui lui permet de communiquer à d'autres ses pensées, ses sentiments, son humeur du moment, même insuffisamment frottée à la réflexion, ses interrogations, ses découvertes, à travers les langues, quelles qu'elles soient, le français, l'allemand, le chinois, le tamoul, le ouolof, le swahili ou le bengali, mais aussi celle des signes pour ceux à qui l'utilisation de la parole articulée n'est physiquement pas possible, se révèle incapable d'exprimer son intérieur, voire d'interagir avec les autres êtres.

¹ HAGEGE, Claude (1996), *L'Enfant aux deux langues*, éditions Odile Jacob, page 278.

La parole est une spécificité inhérente au genre humain. L'homme est le seul être terrestre - osons l'adjectif universel - à s'être peu à peu doté d'un langage de plus en plus complexe qui ne se satisfait pas de l'unique expression de besoins ou d'actions immédiats. La fonctionnalité du langage humain est en effet loin de se contenter de répondre à ses besoins. Le symbolisme et l'imaginaire font en effet partie intégrante des besoins de l'homme, et, parce qu'ils sont contenus dans le langage, ils lui confèrent du même coup une fonction d'intentionnalité qui projette l'utilisateur de la parole dans le futur et le métaphysique, ce dont sont bien incapables les plus intelligents des animaux.

La parole n'est pas fixe ni figée. Chaque utilisateur d'une langue, en l'employant, la recrée sans cesse, la faisant évoluer au gré de l'interaction qu'elle a pu produire entre lui et ses co-locuteurs. L'expérience de la parole est certes donnée, mais la parole de l'un comme de l'autre n'est jamais une répétition du donné : elle est à chaque fois recréée, parce qu'elle doit invariablement être adaptée par les nouveaux utilisateurs à la nouvelle expérience dans laquelle ils ont accepté ou sont tenus de se plonger l'un et l'autre.

Comment dès lors ne pas se préoccuper de la dimension essentielle, mais aussi existentielle, dans le monde qui ne cesse de s'ouvrir davantage à tous, de l'apprentissage des langues étrangères ?

Il apparaît fortement que cet apprentissage est fondamental si l'on ne veut pas devenir un "sinistré de la parole". L'homme ne peut communiquer ses pensées sans cet instrument qu'est la langue. Sa langue maternelle lui permet de communiquer à l'intérieur de son environnement social de proximité. Les langues étrangères lui seront utiles pour communiquer à l'extérieur de ce cercle restreint de communication.

Nombre d'étrangers comprennent cette nécessité et sont prêts à rompre avec le confort que leur offre ce qu'ils connaissent déjà pour se lancer dans l'aventure de l'expérience de l'autre, du différent, du dissemblable, du distinct, du nouveau, de l'inconnu, de l'inédit, de l'étrange, de l'étonnant, du curieux, du bizarre, de l'original, de l'insolite, de l'extravagant, de l'excentrique, de l'extérieur, de l'exotique, de l'incompréhensible, de l'explicite, de l'inconcevable, de l'insupportable, si ce n'est, parfois, du rare.

L'étranger se trouve en effet confronté à toutes ces sortes d'expériences lorsqu'il entreprend un voyage de formation dans un pays qui n'est pas celui où il a pris l'habitude de vivre. Un voyage de formation dans un pays étranger est toujours une rupture - pas seulement physique, mais également psychologique - avec ce dont il avait déjà acquis l'expérience.

Il s'agit d'une rupture physique, dans la mesure où l'éloignement de tout ce qui constituait jusqu'alors l'environnement expérientiel du sujet ne lui est plus tangible, lui devient peu à peu à son tour étranger. L'absence soudaine des relations sensibles, olfactives, directement visuelles ou auditives, sur lesquelles le sujet avait l'usage de fonder solidement ses reconnaissances, le transforme en infirme physique, en hémiplegique des sens. Seule la mémoire saura lui donner, grâce à l'imaginaire qui lui est intimement lié, des morceaux d'expériences de son vécu antérieur. Cette rupture physique avec l'antérieur de l'expérience présente impose au sujet des difficultés d'adaptation qui sont loin d'être négligeables pour la réussite non seulement de son

séjour, mais aussi de son apprentissage quotidien.

Une véritable rupture psychologique s'opère simultanément à l'intérieur de tout sujet déraciné. La question de son moi lui est sans cesse reposée. L'adaptation à un milieu différent exige de sa part une déconstruction progressive de son moi, une sorte d'auto-analyse se produit qui lui demande de multiples efforts, qui exige des réflexions plus profondes sur les fondements de sa personnalité. Cette déconstruction de sa personnalité antérieure lui paraît parfois pénible, parce qu'elle débouche inévitablement sur une relativisation des expériences antérieures qui, à son tour, empêche le sujet de rester intact aux yeux de l'entourage qu'il a quitté pour expérimenter cette nouveauté. On ne ressort pas indemne d'un séjour de formation à l'étranger.

A partir de cette rupture, il va falloir au sujet déraciné reconstruire tout un ensemble sécuritaire lui permettant de plonger et de nourrir ses racines à un terreau différent, afin d'obtenir, par métissage, l'hybridation qui fasse croître au mieux les particularités de son individualité, et qui lui permette en même temps d'avancer dans l'édification de son être.

A cette rupture inhérente au sujet lui-même se joint une rupture dans les habitudes d'enseignement et d'apprentissage due aux institutions dans lesquelles le sujet va être confronté à de nouvelles pratiques pour lui jusqu'alors inconnues. Cette rupture, d'ordre culturel, le sujet devra la rendre sienne, l'accepter bon gré, mal gré, avant de la surmonter pour se reconstruire une nouvelle pratique d'apprentissage à partir de ce qui lui est imposé de l'extérieur.

C'est pourquoi, tout d'abord, il nous paraît nécessaire de questionner une nouvelle fois les pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage des langues en France.

Notre première question sera donc celle de savoir en quoi consiste l'apprentissage d'une langue. Celui de la langue maternelle d'abord, mais aussi celui des langues étrangères. Nous poserons la question de savoir si les processus liés à chacun de ces deux objets suivent ou non la même logique, si les processus d'appropriation de ces pratiques du langage mis en oeuvre sont analogues et s'il est par conséquent possible d'assimiler le processus premier d'acquisition de la langue maternelle à celui, second, de la langue étrangère. De la réponse à cette question dépend en effet l'option méthodologique qui refoule la langue maternelle : peut-on envisager l'élaboration d'une méthode fondée sur la réactivation du processus d'acquisition du langage par l'apprentissage de la langue maternelle ?

Notre deuxième question concerne l'enseignement des langues étrangères tel qu'il est pratiqué dans la plupart des situations institutionnalisées d'enseignement. Sur quelles bases théoriques repose-t-il ? On reproche en effet aux méthodologies anciennes et actuelles leurs insuffisances, en ce qu'elles ne répondent pas aux objectifs posés par l'apprentissage d'une langue étrangère. S'agit-il de répondre aux besoins de communication de l'apprenant face à une personne parlant une langue différente de la sienne ? S'agit-il, à l'intérieur des institutions scolaro-universitaires, de répondre aux questions que pose l'ouverture à l'altérité ? Nous aurons recours ici à une étude comparative des différentes méthodologies pratiquées aujourd'hui.

Quelles sont alors les problèmes didactiques que posent l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères en France ? Cette troisième question conclura

nos réflexions sur les pratiques d'aujourd'hui. La didactique des langues étrangères apparaît-elle totalement satisfaisante dans ses pratiques d'aujourd'hui ? Quelles en sont les grandes avancées ? Quelles en sont les grandes insuffisances ? Ces méthodologies tiennent-elles véritablement compte de la personnalité psychologique du sujet de l'apprentissage ? Ces méthodologies, dans leurs applications pratiques, ne présentent-elles pas un caractère trop cloisonné, au détriment de l'utilisation des avancées d'autres approches dont l'interaction pourrait apporter des éléments nouveaux à la didactique des langues étrangères ? N'y a-t-il pas, dans la plupart de ces méthodologies, une carence pour ce qui est du fondement anthropologique ? Comment ces différentes méthodologies sont-elles transdisciplinaires dans leurs pratiques ?

Toutes ces questions sont fondamentales pour repenser l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères et proposer une autre voie à l'intérieur de cette branche de la didactique générale. C'est ce que nous tenterons de faire dans la seconde partie de notre développement, en décrivant une approche capable à la fois de rendre sa véritable place au sujet de son apprentissage, tout en tenant compte des avancées décisives effectuées ces dernières décennies dans la définition de l'objet même de son apprentissage, sans omettre toutefois la dimension anthropologique de cette approche. Une pratique anthropologique de l'apprentissage des langues étrangères ne devrait-elle pas constituer la finalité d'une telle approche ?

Il sera nécessaire, dans un premier temps, d'en dessiner les contours, afin de montrer que, malgré l'oubli dans lequel elle est tombée ces dernières années, cette approche n'en demeure pas moins incontournable dans une didactique des langues étrangères qui repose sur une linguistique qui ne peut plus, dans ce contexte, se contenter d'être un champ théorique de recherche, mais qui doit tenir compte des avancées de la psychologie cognitive et notamment de l'analyse des erreurs pour contribuer à l'élaboration d'une véritable grammaire pédagogique.

Toutefois, cette approche ne peut pas être fondée que sur des techniques et sur son aspect pragmatique. Pour qu'elle soit véritablement légitime, il lui faut dépasser son objet premier qui est d'ordre praxéologique. Sa véritable finalité ne devra-t-elle pas relever d'un tout autre ordre ? Ne devrait-il pas s'agir alors dans la pratique d'une ouverture à ce que Winfried Böhm appelle le commun de la pédagogie générale ("das Gemeine der allgemeinen Pädagogik"), à la personne ?² C'est à cette question qu'il nous faudra donc confronter cette nouvelle approche pour en circonscrire une définition anthropologique ou ontologique qui tende vers une analyse phénoménologique de cette approche. Si l'acte de percevoir est à la base de cette approche, encore faut-il que cette approche y soit réellement présente, que cette approche participe à l'acquisition de la performance langagière, qu'elle participe à l'élaboration du système humain de communication pour atteindre cette connaissance, fondement et finalité de toute activité humaine dépassant la simple survie.

Ces réflexions ne sauraient être complètes si elles ne débouchaient sur des propositions pédagogiques permettant de définir des pratiques qu'on serait en droit d'attendre de cette approche. Nous reviendrons d'abord sur des propositions

² BÖHM, Winfried (1996), " Les Origines culturelles de la Bildung allemande ", in : *Pour l'Education*.

pédagogiques qui existent déjà dans le domaine de la phonodidactique. Mais il sera nécessaire de dépasser ce seul domaine pour traiter de l'utilisation de cette approche dans des domaines aussi divers que la morphologie, le lexique, la syntaxe et, surtout, la culture.

Pour introduire plus précisément notre propos, il nous paraît nécessaire de revenir en quelques mots sur les concepts de langue et de langage. L'homme est un être de paroles. Est-ce ce qui fait sa spécificité, sa particularité dans l'ensemble des êtres terrestres ? N'est-ce pas plutôt le fait qu'il est le seul à pouvoir s'approprier la forme extérieure, la représentation extérieure du langage de l'autre, afin d'entrer avec lui dans une relation de sens ? Cette question, qui constitue l'un des fondements de la nature humaine, mérite une réflexion sur le langage, les langues, leur acquisition ou leur apprentissage.

1. Langage et communication

Le chat et le chien ne pourront jamais se comprendre parce qu'ils ne peuvent pas apprendre le langage l'un de l'autre, et que ce langage est souvent contradictoire, en opposition : ils ne peuvent apprendre le langage de l'autre, car ces deux races animales ne disposent pas de la même innéité communicative. Tout ce qui est vivant utilise une forme de langage, parce que le langage est social et organise d'une certaine façon l'interdépendance des espèces. Il n'en reste pas moins qu'à chaque espèce est affecté un rôle dont il ne peut s'échapper.

Les végétaux utilisent un langage dont les formes extérieures ont pour objectif leur survie : les couleurs, les formes et les odeurs sont autant de signes extérieurs qui aident ces végétaux à effectuer leur reproduction, et donc à perpétuer l'espèce. Le langage est ici fonctionnel dans la mesure où ces signes ont des fonctions bien définies qui participent à la conservation des espèces.

Les animaux, plus proches biologiquement de l'homme (98 % des gènes sont communs à l'homme et au chimpanzé), disposent également d'un langage qui n'est pas uniquement vocal. Il peut être également gestuel ou sémiologique : les poils du chat se hérissent devant un danger ; la queue du chien se lève lorsqu'il est heureux, celle du chat lorsqu'il est inquiet, ce qui a pour effet une fausse interprétation, de part et d'autre, de ces signes extérieurs.

Ces formes de langage ne constituent que des moyens primitifs de transmission d'informations et qui sont insensibles à toute évolution due aux seules espèces qui les utilisent. Le langage humain n'est pas non plus uniquement vocal. Les gestes appuient le sens exprimé par le langage vocal. Mais la question de l'originalité du langage humain ne se pose pas qu'en termes biologiques. En quoi le langage humain se distingue-t-il de celui des animaux ?

L'homme dont la conformation et les mouvements du larynx, de la langue, du pharynx et des muscles respiratoires, liés à la spécificité du cerveau de rendre possible le langage articulé, est un animal à part. Mais cette étude qui se bornerait à définir l'homme comme

un ensemble de caractères physiques ne serait pas complète si l'on n'y ajoutait la spécificité humaine : la pensée qui donne à chacun de nos actes un sens. C'est cette pensée, précisément, qui, pour immatérielle qu'elle puisse être - on ne peut pas à ce jour mettre en évidence les contenants physiques, matériels, directement visibles et analysables de la pensée, même si l'on pense pouvoir montrer qu'il en existe des mouvements -, n'en demeure pas moins, comme le dit Emile Benveniste, qu'une **"possibilité [...] liée à la faculté de langage, car une langue est une structure informée de signification, et penser, c'est manier les signes de la langue."**³

2. L'homme communicant

Le langage, chez l'homme est une fonction biologiquement héritée, mais socialement accouchée. Une étude sophistiquée de l'ADN humain a pu mettre en évidence que l'arbre généalogique de toute l'humanité descend d'une seule et même femme d'il y a environ deux cent mille ans⁴. Tous les hommes actuels sont physiquement au même stade de développement⁵. **"Il n'y a pas d'attardés génétiques égarés dans une brousse reculée"**⁶. Les hommes ne se distinguent donc pas fondamentalement les uns des autres.

L'homme est un animal social, politique, même s'il n'est pas le seul être disposant de cette particularité. Les nombreuses et étonnantes études sur les animaux sociabilisés comme les fourmis ou les abeilles montrent que l'homme n'est qu'un être parmi d'autres à disposer de cette faculté de communication..

Mais ce qui fait que le langage de l'homme sort de l'ordinaire, c'est qu'il n'est pas seulement fonctionnel chez l'homme, il est expressif. L'homme est dialogal, c'est un animal parlant, qui exprime ses pensées pour les faire partager à l'autre, qui peut échanger sur d'autres thèmes que les thèmes purement fonctionnels ou vitaux pour son espèce. Des discussions peuvent ainsi accélérer l'évolution de la cité dans quelque direction que ce soit.

Le langage devient alors un élément de notre culture lorsque nous apprenons à parler notre langue, parce que **"nous disséquons la nature selon les lignes tracées à l'avance par nos langues maternelles."**⁷

³ **BENVENISTE, Emile (1966), Problèmes de linguistique générale, NRF Gallimard, page 74.**

⁴ Voir, entre autres ouvrages, ECCLES, John C. (1994), *Evolution du cerveau et création de la conscience*, Flammarion, page 54.

⁵ Voir ROSTAND, Jean (1956), *Peut-on modifier l'homme ?*, Gallimard. page 319 des textes philosophiques.

⁶ cf. MARCUZZI, Max (1995), *"Le Genre humain"*, in : KAMBOUCHNER, Denis (éd.), *Notions de Philosophie, 3 volumes, Tome 1, page 309.*

⁷ **WHORF, B. L. (1958), Language, Thought and reality, New York, page 213.**

L'homme peut, grâce au langage et à ses effets, transformer la nature. Il le fait en développant sa culture. Rousseau y voit le ferment de la dégradation des mœurs et de la ruine politique et sociale : à quoi en effet peuvent bien servir la culture et l'excellence si elles produisent en même temps des inégalités qui réservent leurs oeuvres les plus admirables à une minorité ?⁸

3. Le langage et ses fonctions

Les différentes fonctions du langage, montrent également la spécificité du genre humain. Le langage dispose bien plus que d'une fonction communicative qui, comme le dit Roman Jakobson, **"met en jeu un message et quatre éléments qui lui sont liés : l'émetteur, le récepteur, le thème du message et le code utilisé."**⁹ Cette communication, **"fonction centrale de cet instrument qu'est la langue"**¹⁰, contribue en effet non seulement à l'instruction, à la transmission des connaissances ou des rites de la collectivité, elle peut aussi contribuer à l'échange d'informations, à l'élaboration de contrats, d'obligations, de droits. La communication est alors un échange plus riche qu'un échange matériel : l'échange d'une bille contre une bille fait que les échangeurs n'ont toujours qu'une bille à la fin de l'échange. L'échange d'une idée contre une idée enrichit chacun des échangeurs en ce que chacun ajoute une idée à celle qu'il avait auparavant.

Cette communication révèle certes parfois des imperfections, son caractère inachevé. Une véritable transparence entre les hommes ne sera sans doute jamais possible, car le langage peut exprimer une fausse information, voire une information fausse. On ne parle pas ici que de la seule équivalence des langues à travers les problèmes que pose la traduction. Il faut aussi reconnaître, à l'intérieur d'un même idiome, d'une même culture, que l'émission et la réception des messages ne se font pas toujours dans un souci d'information honnête de l'autre.

Le langage revêt, à côté de cette fonction communicative, une fonction expressive qui transforme le langage en cette **"manière pour le corps humain de vivre et de célébrer le monde"** (Merleau-Ponty). Les analogies phonographiques sont ici suffisamment singulières pour ne voir dans la réalisation graphique du son [o] que l'image de la bouche qui le prononce. Les onomatopées, présentes dans toutes les langues décrites, montrent aussi l'universalité de cette fonction expressive de la langue. Gaston Bachelard souligne par ailleurs que **"si le philosophe voulait bien remettre les mots dans la bouche au lieu d'en faire trop tôt des pensées, il découvrirait qu'un mot prononcé ou même simplement un mot dont on imagine la prononciation est une actualisation de tout"**

⁸ Cf. ROUSSEAU, Jean-Jacques (1754), *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, éd. Garnier Flammarion.

⁹ JAKOBSON, Roman (1963), *Essais de linguistique générale*, éd. de Minuit, pages 28 et 29.

¹⁰ MARTINET, André (1967), *Eléments de linguistique générale*, Colin, page 8.

l'être. Voyez par exemple avec quelle sincérité on prononce le mot miasme. N'est-ce pas une sorte d'onomatopée... du dégoût ? Toute une bouchée d'air impur est rejetée et la bouche se ferme avec énergie."¹¹ On pourrait facilement en conclure que le mot joue et mime le monde. Qu'en est-il alors de l'universalité des mots par rapport au monde, au réel ?

En nommant et en faisant exister la chose nommée, le langage revêt une fonction magique. Le langage permet alors de dominer, de gouverner la chose parce qu'il la détache de sa dénomination. Le langage est magique en ce qu'il ne se contente pas de nommer ce qui est, ce que l'on voit, ce que l'on touche, mais il peut aller jusqu'à nommer ce qui n'est pas là, ou ce qui n'est pas encore, voire ce qui n'est plus. Cette fonction magique du langage est le fondement des questionnements de l'homme sur sa nature, mais aussi sur son devenir jusques et après la mort. C'est sur cette fonction que repose également notre pensée philosophique ou religieuse.

Le langage revêt enfin une fonction esthétique dans la mesure où il est le truchement privilégié de la création poétique par l'intermédiaire de la littérature. Cette fonction permet à la communication de ne pas se réduire à l'émission et à la réception de signaux destinés à déclencher des comportements adaptatifs.

Les fonctions du langage humain ne sont pas les seules caractéristiques qui nous différencient des autres êtres.

4. Le langage est inné, la langue s'acquiert ou s'apprend

Le langage fait partie de la nature de l'homme, il est inné par la ***"faculté qu'a l'homme de constituer une langue, c'est-à-dire un système de signes distincts correspondant à des idées distinctes."***¹² Toutefois, ***"la langue est à la fois un produit social de la faculté de langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus."***¹³

Saussure considère la langue comme appartenant à l'ensemble des faits de langage :

"1. La langue est un objet bien défini dans l'ensemble hétéroclite des faits de langage. On peut la localiser dans la portion déterminée du circuit où une image auditive vient s'associer à un concept. Elle est la partie sociale du langage, extérieure à l'individu, qui à lui seul ne peut ni la créer ni la modifier ; elle n'existe qu'en vertu d'une sorte de contrat passé entre les membres de la communauté. D'autre part, l'individu a besoin d'un apprentissage pour en connaître le jeu ; l'enfant ne l'assimile que peu à peu. Elle est si bien une chose distincte qu'un

¹¹ BACHELARD, Gaston (1948), *La Terre et les rêveries du repos*, Corti, page 76.

¹² SAUSSURE, Ferdinand de (1972), *Cours de linguistique générale*, Bibliothèque Scientifique Payot, page 25.

¹³ *id.*, page 28.

homme privé de l'usage de la parole conserve la langue, pourvu qu'il comprenne les signes vocaux qu'il entend."¹⁴

Mais langue et langage n'en sont pas moins des objets d'étude distincts :

"2. La langue, distincte de la parole, est un objet qu'on peut étudier séparément. Nous ne parlons plus les langues mortes, mais nous pouvons fort bien nous assimiler leur organisation linguistique. Non seulement la science de la langue peut se passer des autres éléments du langage, mais elle n'est possible que si ces autres éléments n'y sont pas mêlés."¹⁵

La différence entre la langue et le langage tient dans leur nature même, la première étant en effet directement analysable et observable, parce qu'elle est homogène, le second, à cause de son hétérogénéité inhérente à son universalité :

"3. Tandis que le langage est hétérogène, la langue ainsi délimitée est de nature homogène : c'est un système de signes où il n'y a d'essentiel que l'union du sens et de l'image acoustique, et où les deux parties du signe sont également psychiques."¹⁶

La langue peut donc être un objet de nature concrète, alors que la langage reste une image abstraite des faits de langue :

"4. La langue n'en est pas moins que la parole un objet de nature concrète, et c'est un grand avantage pour l'étude. Les signes linguistiques, pour être essentiellement psychiques, ne sont pas des abstractions ; les associations ratifiées par le consentement collectif, et dont l'ensemble constitue la langue, sont des réalités qui ont leur siège dans le cerveau. En outre, les signes de la langue sont pour ainsi dire tangibles ; l'écriture peut les fixer dans des images conventionnelles, tandis qu'il serait impossible de photographier dans tous leurs détails les actes de la parole ; la phonation d'un mot, si petit soit-il, représente une infinité de mouvements musculaires extrêmement difficiles à connaître et à figurer. Dans la langue, au contraire, il n'y a plus que l'image acoustique, et celle-ci peut se traduire en une image visuelle constante. Car si l'on fait abstraction de cette multitude de mouvements nécessaires pour la réaliser dans la parole, chaque image acoustique n'est, comme nous le verrons, que la somme d'un nombre limité d'éléments ou phonèmes, susceptibles à leur tour d'être évoqués par un nombre correspondant de signes dans l'écriture. C'est cette possibilité de fixer les choses relatives à la langue qui fait qu'un dictionnaire et une grammaire peuvent en être une reproduction fidèle, la langue étant le dépôt des images acoustiques, et l'écriture la forme tangible de ces images."¹⁷

Mais toute langue n'est pas susceptible de faire l'objet d'un apprentissage. Imaginons qu'il existe un langage extra-terrestre. Il est peu vraisemblable que nous puissions en comprendre le sens. Sa structure peut éventuellement nous devenir familière après bien

¹⁴ *id.*, page 31.

¹⁵ *id.*, page 31.

¹⁶ *id.*, page 31.

¹⁷ *id.*, page 32.

des études et des recherches. Il n'en reste pas moins que le niveau de développement génétique de ces locuteurs n'étant très vraisemblablement pas identique au nôtre, comme l'est en revanche celui des êtres qui constituent le genre humain, notre mode de pensée ne pourrait se glisser dans leur mode de pensée. L'incompréhension serait totale, la communication impossible.

Nous sommes sur la planète terre les seuls êtres à disposer de cette faculté de langage. Pourquoi ? Pour quoi faire ? Ne faut-il pas en revenir à ce que propose Noam Chomsky qui affirme que **"la langue n'est pas un phénomène linguistique, ce ne sont que des notions socio-politiques."**

Existe-t-il alors des langues supérieures, plus évoluées, plus belles, plus expressives, plus artistiques, plus complètes, plus parfaites ? Chomsky poursuit en affirmant qu'**"aucune langue n'est supérieure, aucune n'est compliquée, aucune n'est étrange, aucune n'est primitive."** Lorsque Descartes dit que le français est la langue des sciences à cause de l'ordre des mots qui en composent les phrases, alors que l'allemand est la langue de la littérature, il dit un peu n'importe quoi : chaque langue se constitue en collectant des mots représentant des notions dont les besoins se sont fait jour peu à peu.

C'est la communication qui rend justement ces notions universelles, à tel point que le mot "ordinateur" correspond dans à peu près toutes les langues contemporaines au mot "computer". Seuls le français et quelques autres rares langues ont décidé d'imposer leur propre vocable dont l'originalité est à peu près du même ordre que la conformation des claviers de ces machines... Le choix de l'originalité est-il ici tout à fait innocent ? Ne faut-il pas plutôt y voir cette farouche volonté de créer une rupture avec une banalisation, voire une uniformisation qui nierait la nécessité de la différence pour offrir un contenu sans relief, peu propice à l'échange et à la communication ? S'agirait-il encore d'une volonté socio-politique qui tiendrait à appuyer une indépendance face à une hégémonie linguistique rampante ? Ou s'agit-il tout simplement de la recherche prométhéenne de l'unité grâce à l'universalité des faits de langue ?

5. La parole est universelle.

Si les langues sont particulières aux hommes qui partagent la même culture, le langage, lui, est universel. *Davar* est, selon A. Neher¹⁸, **"un de ces mots-synthèses, ou plutôt de ces mots monistes, si fréquents en hébreu, qui respectent l'unité profonde et originelle de la création, qui protestent, par leur existence même et par la densité de leurs significations simultanées, contre les dualismes et les pluralismes des cultures non-bibliques ou encore de celles qui ne sont pas restées fidèles à leurs sources bibliques primitives. On touche ici du doigt, sur un exemple linguistique très simple, la ligne de rupture entre le judaïsme et le christianisme, entre l'Un qui admet la paradoxe d'une chair et d'un esprit, d'une matière et d'une Parole, qui ne**

¹⁸ NEHER, A. (1970), *L'Exil de la Parole*, Seuil.

fassent qu'un, et le Multiple qui ne les tolère que séparés et contraires. Le judaïsme ignore et refuse la fissure gréco-latine, reprise par le christianisme, et ce refus et cette reprise sont symbolisés dans l'aventure d'un mot."

Davar représente en effet une unité que les latins, reprenant à leur compte la dichotomie grecque de *logos* et de *ta onta* ne sauront autrement symboliser que par l'opposition entre *res* et *verbum*. *Davar* est alors traduit, transposé par des termes aussi éloignés les uns des autres que le sont par exemple *chose*, *fait*, *objet*, *parole*, *événement*, *révélation*, *commandement*.

La parole hébraïque est à rapprocher de la nomination de la Bible. Si donner un nom, c'est faire exister, le nom que Dieu se donne pour les hommes est à lui seul justification de son existence. Dans Exode 3, ¹⁴⁻¹⁵, **"Dieu dit à Moïse : "Je suis celui qui est." Et il dit : "Voici ce que tu diras aux Israélites : 'Je suis' m'a envoyé vers vous." Dieu dit encore à Moïse : "Tu parleras ainsi aux Israélites : 'Yahvé, le Dieu de vos pères, le Dieu d'Abraham, le Dieu d'Isaac et le Dieu de Jacob m'a envoyé vers vous. C'est mon nom pour toujours, c'est ainsi que l'on m'invoquera de génération en génération.'"** C'est le nom qui fait exister, et c'est la parole qui donne à Dieu son nom.

La parole est présente dans les tout premiers versets de la Bible. La Genèse 1, ³⁻³¹ donne ainsi la parole à Dieu qui crée tout et chaque chose, qui fait tout exister en nommant : **"Dieu dit : (...) et il en fut ainsi."**

"Il est bien des merveilles en ce monde : il n'en est pas de plus grande que l'homme. (...) Parole, pensée rapide comme le vent, aspirations d'où naissent les cités, tout cela, il se l'est enseigné à lui-même", dit Sophocle dans un célèbre chœur de son *Antigone* ¹⁹. Platon, quelques années plus tard, fait raconter à Protagoras comment Epiméthée, après avoir largement distribué à toutes les races mortelles ce qui était nécessaire à leur survie, ayant en cela oublié l'homme, se tourne vers son frère qui doit **"voler à Héphaïstos et Athéna la connaissance des arts avec le feu ; car, sans le feu, la connaissance des arts était impossible et inutile ; et il en fait présent à l'homme. (...) Quand l'homme fut en possession de son lot divin, (...) il eut bientôt fait, grâce à la science qu'il avait, d'articuler sa voix et de former les noms des choses."**²⁰

La parole, le langage sont-ils les caractéristiques discriminant les hommes du reste de la création ? Claude Lévi-Strauss, mu par la lecture de l'*Emile* et du *Contrat Social* de Jean-Jacques Rousseau, recherche, dans *Tristes Tropiques*, l'humanité des origines, mais surtout **"ce qui, dans l'homme, est constant et fondamental."** Le structuralisme linguistique de Jakobson, par lequel il tente de trouver ces caractéristiques fondamentales de l'humanité, affirme qu'une langue est une variation à partir d'une structure. C'est aussi la conclusion que tire Lévi-Strauss de toutes ses recherches : derrière la variété des cultures, il existe une unité psychique de l'humanité. On retrouve par exemple les mêmes racines mythiques dans des civilisations qui n'ont pu avoir aucun contact physique entre elles. D'où pourrait venir cette ressemblance si l'unité du genre humain n'était pas aussi

¹⁹ SOPHOCLE (441 avant J.-C.), *Antigone*, éd. Garnier Flammarion (1964).

²⁰ PLATON (420 avant J.-C.), *Protagoras*, éd. Garnier-Flammarion 1967, page 53.

réelle que parfois intangible ?

Il n'empêche que cette unité est parfois fortement contestée : les "Barbares"²¹, les "Nemec"²², les "Nunob"²³, les "Noualca"²⁴, en ce qu'ils ne disposent pas d'un langage compréhensible par les Grecs, par les Slaves, par les Mayas ou par les Aztèques peuvent-ils être considérés comme des hommes à part entière ?²⁵ Le fait que l'autre ne peut pas s'exprimer dans ma langue ne montre-t-il pas qu'il est inachevé, qu'il n'est pas tout à fait un être humain ? Une langue commune n'est-elle pas le signe de l'unité d'un peuple, de l'identité d'une civilisation ? Un langage commun n'est-il pas le signe d'une unité d'être, d'une identité du genre humain ?

C'est justement cette universalité de la parole qui permet à l'homme d'approcher, parfois même, de s'approprier la langue et la culture de l'autre. N'est-ce pas en effet **"par l'apprentissage des langues, [que] le sentiment de la barbarie diminue, et [que] la conscience de l'humanité de l'autre s'accroît."**²⁶

Théorie et pratique ne cessent d'interagir et permettent par là-même d'approcher davantage l'objet même de la science : la connaissance. Il en est de même pour l'apprentissage des langues. La théorie agit parfois sur les pratiques et les pratiques ne sont pas sans influencer la théorie. Parfois, ces interactions se révèlent extrêmement positives. Parfois, en revanche, elles ne permettent aucune avancée décisive. La béance qui sépare souvent la théorie et la pratique nous permet-elle d'entrevoir la possibilité d'une voie, un instant occultée, qui réponde à la préoccupation constante de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères, l'approche de l'autre dans ses différences qui seule permet de ne pas devenir un "sinistré de la parole" ?

²¹ "barbare" vient du grec *barbaros*, qui désignait les non-Grecs, et est formé sur une onomatopée évoquant le bredouillement, l'expression incompréhensible.

²² "nemec" désigne chez les Slaves d'Europe le muet, et, par extension, l'Allemand qui ne pouvait utiliser la langue des autochtones.

²³ "nunob" est une expression des Mayas qui désignaient ainsi les muets, et, par extension, les Toltèques, avec lesquels la communication langagière n'était pas possible.

²⁴ "noualca", muet, désigne les gens au sud de Vera Cruz qui ne partagent pas l'idiome des Aztèques.

²⁵ Cf. TODOROV, Tzvetan (1982), *La Conquête de l'Amérique*, Le Seuil, page 99.

²⁶ **MARCUZZI, Max (1995), op. cit., page 309.**

Partie 1 A la conquête de la parole : Pratiques d'apprentissage des langues

Chapitre 1 La conquête d'une langue entre acquisition et apprentissage

Notre questionnement d'origine prend sa source dans le constat que l'enseignement des langues étrangères se heurte à des problèmes de plus en plus importants ayant trait à la légitimité de choix didactico-pédagogiques qui se fondent en partie sur le refus du recours à la langue maternelle. Les raisons invoquées par les différentes méthodologies présupposent ainsi une identité procédurale entre l'acquisition de la performance communicative dans sa langue maternelle et l'apprentissage d'une langue seconde.

La question à laquelle nous tenterons d'apporter quelques éléments de réponse dans ce premier chapitre est de savoir s'il s'agit de la même logique, d'un processus identique qui nous permettrait d'acquérir notre langue maternelle et d'apprendre des langues étrangères. Il s'agira donc pour nous de savoir s'il est possible aux enseignants de recréer les conditions qui nous ont permis d'acquérir le code du langage, dans le but de permettre d'apprendre une langue autre que sa langue maternelle.

Enseignant de Français Langue Etrangère (FLE) depuis plus de vingt ans, à l'étranger comme en France, j'ai été en effet confronté dans mes pratiques à des situations très différentes qui posaient la question de la légitimité du recours à la langue maternelle des apprenants dans l'élaboration même des contenus d'enseignement. Ceux-ci se devaient en effet de répondre aux objectifs exprimés ou non que les apprenants avaient pu se fixer sans toutefois en avoir exactement défini les contours.

1. Une image culturelle du FLE

L'enseignement du FLE ne semble pas pouvoir faire l'impasse du recours à la langue maternelle en contexte scolaire à l'intérieur d'une communauté linguistique qui ne serait pas francophone. La langue française jouit dans ces conditions d'une aura particulière dans la mesure où un certain prestige historique est encore présent dans de nombreux pays qui ne sont pas francophones, mais plutôt francophiles : le français est alors la langue étrangère que les gens cultivés se doivent de posséder.

Le français était parlé à la cour de Frédéric II de Prusse aussi bien qu'à la cour de Catherine II de Russie. Si le français bénéficiait alors de cette gloire aristocratique due à la puissance du Royaume de France depuis le XVII^e siècle, il jouit également auprès des humbles et depuis la fin du siècle suivant d'une notoriété due à la gloire européenne de la Révolution Française. Les idées qu'elle a véhiculées se sont retrouvées dans une grande partie des littératures nationales des différents pays limitrophes, mais aussi plus éloignés. Les Droits de l'Homme et les idéaux révolutionnaires dans leur plus pure expression ont en effet été semés par les conquêtes de la Révolution Française et par le Premier Empire. Ne citons ici que deux exemples très révélateurs, même s'ils ne sont pas un reflet objectif de la réalité : Ludwig van Beethoven a composé sa *Troisième Symphonie* dite "Héroïque" en 1804, en hommage à Napoléon Bonaparte²⁷ alors Premier Consul; Georg Büchner a décrit dans son drame de 1835, *La Mort de Danton*, les réflexions des principaux acteurs de la Révolution Française.

Vus à travers ce prisme historico-idéaliste, les objectifs scolaires de l'enseignement du FLE hors des pays francophones ont été bien plus culturels et philosophiques que linguistiques, et le rendement linguistique mesurable de l'apprentissage en a été par là-même ralenti.

Voici quelques années pourtant, face au constat d'échec de cet objectif purement culturel, et à cause de l'accroissement des échanges internationaux qui exigeaient une bonne maîtrise de la langue, l'objectif linguistique a repris de l'importance, et c'est le deuxième aspect des constats de manquement à l'efficacité de l'enseignement du FLE. Une réflexion sur les objectifs de l'apprentissage des langues étrangères a mis en évidence l'aspect essentiel de la communication orale. Dans un premier temps, les méthodes ont donc appelé à communiquer. Toutefois, cette communication laissait de

²⁷ Cette Troisième Symphonie, en mi bémol majeur, Opus 55, était dédiée à Napoléon Bonaparte pour qui Beethoven éprouvait une grande admiration parce qu'il incarnait, selon lui, un idéal politique de liberté et de démocratie. Lorsque Bonaparte se fit couronner empereur, Beethoven déchira sa dédicace, récrivit la première page en ajoutant : " *Symphonie héroïque composée pour célébrer le souvenir d'un grand Homme* ".

côté son aspect écrit, et, par conséquent, de correction, c'est-à-dire l'absence d'incorrection dans le discours écrit. Celui-ci faisait l'objet d'un "niveau 2" dans lequel il fallait redéfinir une stratégie d'apprentissage correspondant mieux à cette fin : la communication passe aussi par l'écrit.

2. Le FLE en situation

En ce qui concerne l'apprentissage du FLE en France, l'absence d'objectifs imposés par une institution nationale, si elle offre des avantages indéniables, notamment en ce qui concerne la liberté d'appréhension des problèmes didactiques, a pour conséquence une incohérence apparente des contenus d'enseignement et des façons d'envisager cet enseignement suivant l'institution au sein duquel il se produit.

Etudier le français en France est un avantage indéniable pour un apprenant étranger, dans la mesure où cela lui permet de profiter d'un "bain linguistique" analogue à celui dont il a joui lors de l'acquisition de sa langue maternelle. Peut-on pourtant en conclure qu'il peut en être exactement de même ? La durée du séjour et l'importance du projet personnel des étudiants ne rendent-ils pas ce "bain linguistique" inapte à tenir suffisamment compte de l'expérience passée de ces étudiants, en bref, de la personnalité qu'ils se sont peu à peu forgée grâce à leur éducation antérieure ?

En France, les étudiants ne se contentent plus d'apprendre la langue étrangère, ils sont plongés dans une vie où les habitudes, les coutumes, les mœurs sont différentes de celles qu'ils ont vécues jusqu'au moment où ils ont quitté leur pays. Ils apprennent / acquièrent la France en même temps que la langue française. Dès lors, on peut se demander si les objectifs d'apprentissage du FLE en France correspondent bien à ceux proposés par des organismes créés à d'autres époques et dépendant de l'Etat, tels que l'Alliance Française de Paris²⁸, ou par des systèmes d'évaluation comme le DELF ou le DALF²⁹ qui évaluent la compétence qu'on prête à leurs titulaires de suivre des formations dans une Université française, quelle que soit la formation et quelle que soit l'Université.

3. Une didactique universelle du FLE ?

Comment s'étonner alors que cette situation en France des étudiants étrangers ne soit pas sans poser parfois de sérieux problèmes ? Plusieurs cas peuvent se présenter, qui dénoncent des difficultés issues de l'appréhension des problèmes didactiques. Nous n'en retiendrons que quatre : un système d'immersion totale dans un contexte scolaire tel

²⁸ L'Alliance Française a été créée en 1883. L'objectif de cette Association était d'étendre l'influence de la France à l'étranger par la propagation de la langue et de la culture française.

²⁹ Ces deux diplômes sont actuellement les seuls diplômes de français langue étrangère officiellement reconnus par le Ministère de l'Education Nationale français. Ils ont été créés par l'arrêté du 22 mai 1985. Le Diplôme Élémentaire de Langue Française (DELF) sanctionne une compétence en expression générale, en expression des sentiments, en connaissance de la culture et de la civilisation françaises. Le Diplôme Avancé de Langue Française (DALF) dispense les étudiants étrangers du test linguistique d'accès à l'Université.

qu'on le connaît par les programmes d'échanges inter-établissements, une immersion totale dans un contexte universitaire du type des programmes de l'Union Européenne (ERASMUS, SOCRATES), une immersion partielle dans le cadre d'un programme d'une université étrangère, une immersion partielle dans une institution comme le C.I.D.E.F.³⁰

Comment présenter simultanément à des étudiants d'origines culturelles différentes des faits - linguistiques ou culturels - que les enseignants français, donc francophones et de culture maternelle française, appréhendent avec un arrière-plan culturel franco-français ?

La formation universitaire des enseignants de FLE devrait pallier cette difficulté. Pourtant, les enseignants de FLE en France ont bien souvent tendance à trop considérer leurs étudiants comme des scolaires du primaire ou du secondaire, d'autant que les méthodes³¹ qui leur sont proposées en France, pour des raisons éditoriales, s'adressent essentiellement à des adolescents. Il en résulte un malaise dans l'appréhension des méthodes, tant du côté des enseignants que de celui des étudiants.

Ce malaise concerne tout d'abord la langue utilisée. Les méthodes audiovisuelles, même corrigées par l'expérience, restent d'un abord que l'on tient pour primitif à cause de la méthodologie dite d'induction³². Cette méthodologie peut se révéler utile à une approche philosophique du langage en tant que code de communication, car elle permet une appropriation de l'objet langue par des tâtonnements successifs qui n'en démontent pas les mécanismes intrinsèques. Elle manque pourtant d'efficacité, à cause du temps que ces hésitations exigent, ce qui ne correspond pas souvent à un projet non exprimé de l'étudiant d'apprendre vite et bien une langue étrangère. Elle abandonne en outre l'apprenant étranger dans une sorte de flou qui n'a rien d'artistique et qui ne le sécurise pas. La réflexion sur la langue est en effet loin de constituer le premier objectif de l'apprenant. Une méthodologie positive au sens de l'étranger doit lui apporter davantage la maîtrise d'un code et d'une culture différents des siens.

Ce malaise vient ensuite des thèmes culturels ou civilisationnels abordés dans les méthodes. Comme nous l'avons dit plus haut, les méthodes, pour des raisons éditoriales,

³⁰ CIDEF : Centre International d'Etudes Françaises, créé en 1947 par Monseigneur Yves Lagrée au sein de l'Université Catholique de l'Ouest (Angers). Son objectif premier était d'accueillir les étudiants étrangers de l'Université dans une structure qui leur permette d'acquérir suffisamment de connaissances linguistiques et culturelles sur le français et la France pour pouvoir suivre des études au même titre que leurs condisciples français.

³¹ Citons, dans ces méthodes, celles publiées par les trois grands éditeurs de FLE en France et utilisées couramment aujourd'hui : *Archipel*, *Bienvenue en France* et *Libre Echange* chez Didier/Hatier International ; *Bonne Route* et *Espaces* chez Hachette ; *Sans Frontières* chez CLE International. (cf. la quatrième partie de la bibliographie).

³² En réaction contre la présentation explicite des phénomènes grammaticaux dans des unités didactiques prévues à cet effet et n'ayant pas de rapport direct avec les textes étudiés, la méthodologie d'induction, suivant en cela le Père Grégoire Girard, contemporain de Pestalozzi, qui rappelait, pour défendre l'enseignement naturel de la langue maternelle, la phrase de Bernardin de Saint-Pierre : "Nous n'apprenons pas plus à parler selon les règles de grammaire que nous n'apprenons à marcher selon les règles de l'équilibre", préconise la découverte des faits grammaticaux par l'apprenant sans que les phénomènes ainsi découverts aient été auparavant explicités par l'enseignant.

s'adressent essentiellement aux adolescents et suivent les thèmes supposés graviter autour de la vie des adolescents. Il s'ensuit là aussi un sentiment d'insatisfaction, car les thèmes abordés ne concernent pas toujours la vie telle qu'elle est vécue par l'étudiant étranger dans son programme d'immersion. On pourrait aisément résoudre ce malaise si l'apprentissage allait davantage de pair avec le vécu de l'apprenant. La didactique des sciences, à cet égard, nous apporte des éléments de réponse en se fondant davantage sur les expériences des apprenants avant d'aborder un sujet nouveau. Cette réflexion, parcellaire dans le domaine des langues, devrait apporter des débuts de solution à ce malaise. Se pose en outre là un problème de déontologie dans la présentation par l'enseignant de son propre pays : quelle véritable objectivité peut-il exister dans la présentation de certains problèmes de société comme, entre autres plus nombreux, le racisme des Français, ou même l'illettrisme, sans parler des problèmes du SIDA, ou celui du traitement des "sans-papiers" ?

Comme on le voit, l'enseignant de FLE, même après avoir suivi une formation de spécialiste, aura bien des difficultés à élaborer seul un diagnostic de ce malaise afin d'y apporter les solutions adéquates.

4. Acquérir ou apprendre ?

Comment répondre à cette question que pose l'absence de la langue maternelle des apprenants dans l'apprentissage des langues étrangères, sans revenir plus en détail, dans ce premier chapitre, sur les formes que revêtent la langue maternelle d'une part et les langues étrangères d'autre part pour intégrer cette particularité du genre humain que constitue le langage.

La première question que l'on se pose alors, c'est de savoir si, lors de l'approche d'une langue en tant que moyen de communication, il s'agit d'une acquisition ou d'un apprentissage. Nous ferons ici une différence entre ces deux formes d'accès à la langue. Nous entendrons par *acquisition* le fait de se procurer, d'obtenir des connaissances sans l'aide d'un enseignement pédagogisé. L'*apprentissage*, lui, sera défini comme un mode d'accès pédagogisé, c'est-à-dire se produisant sous la bienveillante autorité d'un "maître" qui l'a organisé. Il est en effet remarquable que la langue maternelle ne s'acquiert pas de la même façon qu'on apprend une langue étrangère, même s'il s'agit d'une langue seconde.

Il nous faut également brièvement définir les différentes catégories de langues faisant l'objet d'acquisition ou d'apprentissage, et l'on distinguera donc :

d'abord *la langue maternelle*, que l'on entendra ici par la langue acquise pendant le développement bio-psychologique d'un enfant dans son environnement immédiat, c'est-à-dire sans recours à un autre environnement que celui dans lequel il vit tous les jours ; c'est le cas des enfants de toute population indigène ;

ensuite *la (les) langue(s) seconde(s)*, que constitue(nt) la (les) langue(s) acquise(s) à

côté de l'environnement susdit dans un pays où cette (ces) langue(s) seconde(s) est (sont) utilisée(s) comme moyen de communication de base. C'est le cas des enfants des populations migrant dans un autre pays pour lesquels la (sur)vie impose une langue qui n'est pas la langue de l'environnement éducatif direct ;

enfin, *la (les) langue(s) étrangère(s)*, qui est(sont) la (les) langue(s) acquise(s) par la scolarité dans un pays où les langues maternelle ou secondes sont couramment utilisées. C'est la cas d'une population indigène pour laquelle est organisé un apprentissage institutionnel (scolaire, universitaire, formation continue) d'une langue ou de plusieurs langues.

Nous décrivons ici cette opposition entre deux modes d'appropriation d'une langue dans une perspective d'approfondissement d'une approche didactique. C'est pourquoi nous traiterons, dans une première partie de ce qu'est l'acquisition d'une langue par la méthode qu'on qualifie de "naturelle". Une deuxième partie analysera en revanche les modes d'apprentissage utilisés pour l'appropriation de la langue maternelle aussi bien que d'une langue étrangère, dans la plupart des situations d'enseignement.

5. La langue maternelle s'acquiert naturellement

Lors de l'acquisition de la langue maternelle, l'enfant affermit des structures acquises par la voie naturelle, l'oreille, aidée par l'oeil.

C'est l'oreille qui est en effet déterminante pour cette acquisition. Les enfants nés avec des troubles auditifs importants ou sourds auront certes à leur disposition un ensemble d'autres moyens, notamment gestuels, pour répondre à ce besoin de communication. Toutefois, la surdité, voire de simples difficultés auditives, ont longtemps été un handicap sérieux dans l'apprentissage d'une langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère³³.

Cette nécessité de communication, restreinte au départ aux besoins vitaux, va très vite permettre l'évolution des sens de positif / négatif, plaisir / déplaisir, bon / mauvais, et se développer pour enfin devenir une expression de soi. L'enfant n'est plus simplement un récepteur, il devient un émetteur, un expresseur. Cette fonction d'expression qu'il construit dans son langage va l'amener à imiter son entourage immédiat afin d'obtenir des résultats qu'il espère, qu'il attend.

Cette acquisition se produit par tâtonnements, par une succession d'essais, d'échecs, de corrections et de répétitions. Une structure langagière ne sera acquise que si elle suit cette procédure. Toutefois, il faut remarquer qu'une structure n'est jamais définitivement acquise, même lorsqu'elle est répétée, si elle n'est pas affirmée dans une pratique quotidienne ou au moins correspondant à des habitudes quasi quotidiennes³⁴.

³³ En ce qui concerne l'acquisition des sons d'une langue étrangère, on a pu remarquer, par exemple, que les étudiants n'entendent pas tous de la même façon. Les sons acquis grâce à la langue maternelle sont ici autant d'écrans à l'acquisition des sons d'une langue étrangère.

5.1. Une faculté naturelle non renouvelable

La faculté de s'exprimer dans notre langue maternelle nous semble a priori bien naturelle. Cette langue maternelle, on ne l'acquiert pourtant universellement qu'une fois pour toutes dans sa vie, et le processus alors utilisé est pour ainsi dire épuisé, car plus jamais on ne pourra apprendre de langue de la même façon.

Cette acquisition utilise donc pour ainsi dire une énergie non renouvelable et qui s'épuise inexorablement, si l'on n'y prend garde, dans les toutes premières années de la vie d'un nouveau-né.

Les cas d'enfants retirés de leur milieu naturel fournissent de nombreux exemples des difficultés qu'on peut avoir à surmonter dans le cas où cette énergie première n'est pas immédiatement utilisée dans les premières années de vie. Il semble ici - on n'a que peu d'exemples concrets et il est éthiquement impensable de reproduire de telles expériences -, que le langage articulé n'est inné que s'il est activé par l'environnement du locuteur.

L'ouvrage de J. A. L. Singh et Robert M. Zingg³⁵ fait référence à la découverte de nombreux enfants privés du milieu de vie normal. On pourrait pourtant en élaborer une double typologie qui appuierait cette thèse de l'importance de l'environnement dans l'acquisition de la langue maternelle.

Le premier type est constitué des enfants-loups qui ont survécu selon les lois régissant le nouveau milieu d'adoption. Les fonctions vitales de ces enfants-loups se sont développées en fonction de cet environnement. La vue, l'ouïe et l'odorat de ces enfants jouissent d'une extraordinaire acuité. Les fonctions instinctives sont également très développées. Seule la faculté inhérente à l'homme de sociabilité par la communication langagière est atrophiée au point qu'une rééducation de ce type n'apporte, après bien des années, qu'un état embryonnaire de langage humain : la maîtrise d'une quarantaine de vocables semble constituer la limite qu'il est impossible de franchir. C'est le cas, pour ne citer qu'un exemple bien connu, de Victor de l'Aveyron.

Ce qui nous intéresse dans l'histoire de cet enfant sauvage, c'est la façon dont il va devoir, pour commencer une aventure d'intégration dans une société, s'appropriier les lois de cette société. Lois sociales, c'est-à-dire comportementales, mais aussi et surtout

³⁴ Le problème de l'illettrisme est une conséquence de cet axiome : on rapportait récemment que plus de 10 % de la population française n'étaient pas capables de lire un texte suivi de 7 lignes. Une des causes de ce problème, sans vouloir ici les étudier de façon exhaustive, ce qui dépasserait de beaucoup notre propos, sont à replacer pour une bonne part dans le contexte communicationnel de cette fin du XXe siècle. On peut en effet très bien se passer de toute lecture et de toute écriture : les informations radiodiffusées ou télévisées ne poussent plus à la lecture du quotidien, de même que le téléphone remplace la correspondance épistolaire ; on n'a même plus besoin d'écrire pour payer puisque les cartes de crédit ont remplacé les chèques qui eux-mêmes ne sont plus libellés que par des machines. Le manque de pratique lecture/écriture nous semble ici participer de la baisse importante de pratique de la communication écrite et, partant, de la perte de ce savoir communiquer par écrit.

³⁵ SINGH, J. A. L., & ZINGG, Robert M. (1942), *L'Homme en friche, de l'enfant-loup à Kaspar Hauser*, éd. 1980, Editions Complexe, Bruxelles, 370 pages.

communicationnelles.

On ne peut supporter l'idée de vivre dans une société où il n'y aurait pas de communication langagière, de même que l'idée qu'un être humain puisse se passer de cette communication nous est insupportable. C'est pourquoi notre réflexe consiste ici à exiger de tout être humain de s'adapter à cet environnement qu'on va lui imposer. Le nouvel arrivant dans la société va donc devoir s'adapter et acquérir, sinon apprendre, ce qui fait le fondement de notre intercommunication, le langage.

Mais cet apprentissage ne va pas de soi lorsqu'on ne peut plus utiliser des moyens mis à notre disposition par notre nature humaine pour le mener à bien. Le docteur Itard, qui obtient d'héberger chez lui ce jeune garçon, s'aperçoit bien vite qu'il n'est pas sourd³⁶. Virey mentionne que **"son manque d'attention et de compréhension de notre langage justifie une complète indifférence."**³⁷ Tout individu n'est-il pas que le produit d'une éducation, et l'homme est-il autre qu'une liberté potentielle qui se réalise par la médiation du social et du culturel, médiation sans laquelle aucune expression personnelle n'est possible ? Or, cette expression personnelle, si elle passe également par le comportement en société, passe surtout par le langage. Comment Victor va-t-il apprendre à parler ? Quels mécanismes va-t-il lui falloir mettre en oeuvre pour pouvoir s'approprier ce langage, si naturel pour chacun de nous, afin qu'il lui donne la faculté de comprendre et d'exprimer ce qui l'entoure ? Tous les organes phonatoires sont en place, mais il est incapable de les maîtriser suffisamment pour les rendre utiles à une communication : **"Quoique la langue de ce jeune sauvage soit bien conformée, il n'a d'autre langage que des sons inarticulés. Ses accents, qu'il fait entendre rarement, excepté dans quelque affection, sont assez bruyants surtout ceux de colère et de déplaisir. Dans la joie, il rit aux éclats ; lorsqu'il éprouve du contentement, il fait entendre un murmure, une espèce de grognement."**³⁸ Il va apprendre à utiliser ses possibilités articulatoires, et il pourra ainsi exprimer ce qu'il ressent à l'aide de quelques signes conventionnels : **"Il a des signes seulement naturels, et en très petit nombre, tels sont ceux des passions ; mais il en a appris d'autres conventionnels depuis qu'il est pris. Ses accents naturels font présumer qu'il n'est pas muet bien que les personnes muettes aient aussi quelques cris."**³⁹ Il n'est pas muet : s'il peut arriver à parfois maîtriser ses organes phonatoires, il n'en demeure pas moins incapable de développer cet instrument qu'est la langue.

Le diagnostic quelque peu mécanique du praticien ne fait que conforter chez lui cette opinion que le petit homme doit apprendre à voir, à écouter, à marcher, à nager, à parler,

³⁶ ITARD, Jean Marc Gaspard (1801 et 1807), *Mémoire et rapport sur Victor de l'Aveyron*, in : MALSON, Lucien (1964), *Les Enfants sauvages, mythe et réalité*, Union Générale d'Édition, Paris.

³⁷ VIREY, J.-J. (1803), *Nouveau Dictionnaire d'Histoire Naturelle, Paris, Vol. XI, page 331.*

³⁸ RAUBER, August (1888), *Homo sapiens Ferus oder die Zustände der Verwilderten und ihre Bedeutung für Wissenschaft, Politik und Schule*, 2e édition, Julius Brehfe (Denicke's Verlag), Leipzig, page 55.

³⁹ RAUBER, August (1888), *op. cit.*, page 63.

doit "apprendre à vivre", avec ce que cette formule, devenue un truisme, implique de renoncements, de frustrations, de traumatismes.

Cette expérience de Victor va certes se solder par un échec. Virey en fait état dès 1803 (cinq ans après sa capture) et le précise en 1817 : **"Actuellement, il comprend plusieurs choses mais sans prononcer les mots. Pour le moment, cet individu est encore effrayé, mi-sauvage, et n'a pas réussi à apprendre à parler, en dépit des efforts qui ont été faits."**⁴⁰ Lorsqu'il meurt, en 1828, vers l'âge de quarante ans, il n'aura pas fait de progrès réellement significatifs.

On retiendra de ce cas l'immense difficulté qui envahit l'être humain n'ayant pu suivre la voie naturelle de tout apprentissage d'une langue maternelle. Cette difficulté est loin de n'être que communicative : la communication ne passe pas obligatoirement par l'unique langage articulé. Elle est, peut-être dans une moindre mesure, ce que vivent et continueront de vivre encore longtemps nos congénères qui, pour diverses raisons, ne disposent pas de la parole. Elle est un handicap identitaire dans la mesure où la construction d'une identité ne peut se faire que par rapport à l'autre, dans la compréhension de ses différences.

Le second type représente les enfants séquestrés. On pourrait ici distinguer deux cas : celui des "infans" séquestrés dans un état de non-locution et celui des enfants ayant déjà eu un contact avec le langage et ses fonctions et qui, pour des raisons qui sont sans intérêt pour notre propos, ont été éloignés de toute communication langagière pendant leur état de séquestration.

Nous appelons "infans" séquestré, un enfant resté dans un environnement socialisé sans qu'il ait pu avoir quelque contact que ce soit autre que nourricier avec l'extérieur. Pour ceux-là, il semble - les cas sont plus rares - que la faculté langagière ait été mise en sommeil. La rareté des cas, et l'ignorance dans laquelle se trouvent les observateurs pour considérer s'il s'agissait d'enfants "idiots" ou d'enfants pouvant jouir de toutes leurs facultés mentales, ne rendent pas facile un jugement sur leur capacité langagière. Deux cas récents, l'un, celui d'Anna, décrit par Kingsley Davis⁴¹, l'autre, celui d'Isabelle, étudié et rapporté par Francis N. Maxfield de l'Université de Columbus (Ohio) semblent corroborer cette hypothèse que le langage dépend de la socialisation du sujet locuteur, et que l'absence de tout modèle langagier durant la tendre enfance rend son acquisition ultérieure très laborieuse, parfois même impossible, à cause de déficiences mentales qui peuvent être liées à cette séquestration solitaire, même si Francis N. Maxfield souligne que le seul isolement ne peut suffire à cette impossibilité d'acquérir la langue maternelle.

Nous nous permettons de citer ci-dessous une note du 27 septembre 1940 publiée dans l'ouvrage de Robert M. Zingg⁴².

⁴⁰ VIREY, J.-J. (1817), *op.cit.*, page 269.

⁴¹ DAVIS, Kingsley (1940), "Extreme Social Isolation of a Child", *American Journal of Sociology*, Janvier 1940, Vol. XLV, pages 554 à 565.

⁴² SINGH, J. A. L., & ZINGG, Robert M. (1942), *op.cit.*, pages 248 et 249.

Tableau : Comparaison entre les cas d'Isabelle et d'Anna

	Isabelle	Anna
Date de naissance	Avril 1932	Mars 1932
Forme d'isolement	Avec mère dans une pièce obscure ; mère sourde-muette	Seule dans une pièce isolée
Durée de l'isolement	Avril 1932 à novembre 1938	Mars 1932 à février 1938
Etat au moment de la libération	Sous-alimentée ; rachitique. Jambes torses. Dé-marche trébuchante. Mu-ette. Aucune compréhension du langage parlé	Sous-alimentée ; poids : 16 kg. N'avait que la peau et les os ; à peine capable de marcher ; muette.
Placement en 1938-1940	Hôpital pédiatrique de Columbus (Ohio)	1) Asile du comté 2) Foyer adoptif 3) Pensionnat pour enfants attardés
Opérations	Redressement des tibias dès 1939, des fémurs en été 1940	Aucune
Etat en septembre 1940	Parle, comprend aisément presque tout.	Faible compréhension du langage
Diagnostic	Bonne condition physique. Facultés mentales normales	Condition physique normale. Déficience mentale

"Comparaison entre les cas d'Isabelle et d'Anna Je ne vois aucune raison d'attribuer la déficience mentale d'Anna à son isolement. Je pense qu'il s'agit d'un cas de déficience congénitale. Je ne vois non plus aucune raison de supposer que le développement mental d'Isabelle ait souffert du moindre arrêt définitif suite à son isolement."

La mise en comparaison des cas d'Isabelle et d'Anna montre qu'il est difficile, voire impossible de déterminer avec certitude si la seule séquestration, c'est-à-dire l'absence totale de socialisation, peut être à l'origine d'une difficulté de développement de la faculté langagière.

Il apparaît en effet que la différence entre les traitements d'Isabelle et d'Anna réside dans le fait que la première était accompagnée dans sa séquestration de sa mère, même si cette dernière ne pouvait parler, alors qu'Anna a subi sa détention en solitaire, donc sans la moindre possibilité de quelque communication que ce soit. Cette différence peut à elle seule être déterminante pour expliquer, huit ans après le début de la rééducation, la différence de l'état constaté des facultés langagières et, partant, du diagnostic mental des deux patientes.

Le second cas de ce second type est celui des enfants séquestrés après avoir vécu quelque temps une prime enfance normale, c'est-à-dire dans un environnement d'expression langagière. On en connaît quatre exemples répertoriés chez Zingg⁴³ : la fille de Sougi en Champagne, Tarzancito (Petit Tarzan) de El Salvador, Tomko de Zips

⁴³ ibidem.

(Hongrie) et Kaspar Hauser de Nuremberg.

Le dernier exemple est celui bien connu au début du XIXe siècle d'un garçon d'environ seize ans retrouvé en 1828 - l'année de la mort de Victor - dans les rues de Nuremberg et qui ne sait plus ni marcher, ni parler. On saura plus tard, après de laborieuses questions sur son passé, que cet enfant a certainement dû jouir, pendant les premières années de sa vie, de conditions normales d'éducation, mais que, pour des raisons qu'il serait trop long ici de développer et que l'on doit aux suppositions d'Anselm von Feuerbach⁴⁴, il a soudain été coupé de tout contact avec la société, emprisonné qu'il était dans une cellule où il a grandi sans pouvoir utiliser ses jambes pour se déplacer et sans pouvoir communiquer par la parole avec d'autres êtres humains. L'aphasie et l'amnésie l'ont fait lentement se replier sur lui-même pendant sa rétention que l'on suppose avoir duré environ douze années.

Indépendamment de l'histoire véritable de Kaspar Hauser dans ses implications politiques, qui semblent - d'après son protecteur - être à l'origine de la séquestration de ce garçon dès l'âge de quatre ans, la question qui se pose alors est la suivante : comment cet enfant va-t-il se réapproprier un langage ?

Le professeur Daumer, d'inspiration rousseauiste, lui réapprend à marcher et le "réinitialise", comme on le ferait d'un logiciel informatique qui ne voudrait plus fonctionner. En fait, il le réinitie à la fonction du langage en le faisant activement participer à tout ce qui l'entoure. Ses capacités langagières n'avaient donc qu'été mises en sommeil. Il suffit d'un médiateur, d'un catalyseur pour remettre toutes ces fonctions en état d'activité. Les efforts développés par les partenaires éducatifs sont pourtant énormes en regard de ceux dispensés par cet "infans" dont la première tâche est d'apprendre à parler. Cette première tâche, les enfants y font face pendant les deux premières années de leur vie. **"Ils apprennent davantage durant cette période que durant tout le reste de leur vie" prétend Rauber⁴⁵**. Zingg affirme même que **"les déficiences des facteurs héréditaires ou environnementaux pendant les années de plasticité affectent plus ou moins fort les facultés mentales selon les résistances du patrimoine inné et selon la rigueur et la durée des perturbations de l'environnement. (...) Le défaut d'exercice de toute partie de l'organisme au début de sa mise en activité provoque des dégâts importants pour son fonctionnement ultérieur."**⁴⁶

Il ressort de ces quelques exemples, quel qu'en soit le type, que les handicapés du langage par accident ne peuvent réapprendre leur langue "maternelle" qu'après des efforts démesurés n'ayant rien de commun avec la découverte-acquisition de la langue dite maternelle. Peut-il alors s'agir d'une langue maternelle telle que nous l'avons définie plus haut ? Ceci ne montre-t-il pas plutôt que le processus engagé dès les premiers

⁴⁴ von FEUERBACH, Anselm (1832), *Kaspar Hauser, Beispiel eines Verbrechens am Seelenleben des Menschen*, cité in extenso in : SINGH, J. A. L., & ZINGG, Robert M. (1942), *op.cit.*, pages 271 à 361. Cf. également l'excellent film que Peter SEHR en a tiré (1993).

⁴⁵ RAUBER, August (1888), *op.cit.*, page 235.

⁴⁶ SINGH, J. A. L., & ZINGG, Robert M. (1942), *op.cit.*, page 267.

instants de la naissance (peut-être même durant la gestation ?) est un geste unique qui prend sa source dans l'environnement immédiat ?

5.2. Une faculté naturelle universelle ?

Qu'en est-il en effet de la langue maternelle dans ce qu'on pourrait appeler l'universel ?

L'infans, celui qui ne parle pas encore, voit le jour, comme on a coutume de le dire, dans un monde de bruits. Sa vision n'est pas excellente : elle s'améliorera rapidement. Mais son audition progresse tout à coup de façon vertigineuse. Le bruit auquel il est le plus habitué, celui que produisait sa mère lorsqu'elle parlait, lorsqu'elle s'exprimait, même si ce bruit peut ne pas correspondre au tout début à une signification, à un sens, ce bruit va tout à coup prendre d'autres résonances, des résonances affectives, des résonances liées à l'instinct de survie, mais également liées rapidement à l'envie de la connaissance de son environnement.

De nombreuses études ont été faites sur l'acquisition de la langue maternelle. Encore faut-il définir ce qu'on entend par langue maternelle.

L'enfant, lors de la mise en place de son langage, jouit d'un "bain linguistique" permanent, si on excepte l'hypocoristique⁴⁷ de l'environnement familial.

Cet hypocoristique constitue-t-il la véritable langue maternelle de l'enfant ou se contente-t-il de jouer un rôle décisif dans la maîtrise autonome du langage ? N'apprendrait-il donc la langue qu'il sera appelé à utiliser plus tard que dans un deuxième temps, celui où on lui ferait comprendre que ce langage enfantin n'est plus suffisant pour exprimer ses envies, ses besoins à l'intérieur d'un groupe social dont il fait entièrement partie ?

C'est le tout premier environnement parental et familial qui façonne le langage premier de l'enfant. L'école va participer à affermir sa communication sociale, son deuxième langage.

Ce deuxième langage est déjà présent, même s'il n'est que passif. Le nombre toujours croissant d'enfants "maternalisés" dès leur troisième ou quatrième année⁴⁸ semble montrer l'intérêt que portent les parents à ce que leurs enfants acquièrent rapidement un langage socialement reconnu et standardisé. Il revient aux maîtres et aux maîtresses de porter une attention particulière au développement langagier des enfants qui leur sont confiés, même si des "scories" (langue familière, voire vulgaire, voire

⁴⁷ Des parents de plus en plus nombreux s'insurgent contre l'abus de ce langage tendant à exprimer une tendresse que la langue normale peut tout aussi bien exprimer. L'enfant apprend là aussi très vite à différencier les locuteurs, comme dans le phénomène du bilinguisme parental, où chacun des parents utilise un idiome différent, et où l'enfant sait en quelle langue il doit s'adresser à quel parent.

⁴⁸ 90 % des enfants sont inscrits dans les écoles maternelles dès l'âge de 3 ans; 100 % le sont à 4 ans. Les parents ont souvent un sentiment de culpabilité s'ils n'inscrivent leurs enfants à l'école maternelle dès cet âge, à cause du manque de "sociabilité" qu'ils ne peuvent, si l'on en croit les commentaires ici et là, acquérir que dans un groupe social différent de la cellule familiale. C'est une des raisons pour lesquelles cet hypocoristique n'est pas présent chez tous les enfants. Il serait intéressant de savoir si une telle habitude de langage a pour effet un "retard" communicationnel chez l'enfant pré-scolarisé.

carrément scatologique) dues aux cours de récréation viennent à l'occasion enguirlander le langage édulcoré et châtié des éducateurs.

C'est en tout cas dans les conditions d'un "bain linguistique" permanent (on a plus figurativement parlé en allemand de "Berieselung", c'est-à-dire de ruissellement ininterrompu sur tout le corps, à l'image de ce que provoque la douche) que se produit la relativement rapide acquisition du langage en tant que moyen de compréhension et d'expression orales.

L'enfant se trouve en effet continuellement irrigué par la langue qui l'entoure. Il est réceptif aux signes qui accompagnent les principales fonctions vitales et qui peuvent consister en des bruits extérieurs, mais également en des paroles entendues, et répétées comme des signaux qui, accompagnés de leurs effets, lui donnent immédiatement la correspondance qui convient entre le signe et sa fonction⁴⁹.

Mais tous ces signaux qui entourent l'enfant dès le plus jeune âge sont essentiellement oraux, même si les gestes, les formes, les couleurs peuvent eux aussi être sémantisés. Les stimuli scripturaux produits par les publicités omniprésentes dans les villes ou à la télévision n'ont, pour l'enfant non scolarisé ou non soutenu par un environnement familial adéquat, aucun effet de communication. Les publicitaires ne s'y trompent d'ailleurs pas, qui évitent soigneusement dans leurs messages les références écrites qui ne revêtent une utilité que pour les parents bailleurs de fonds⁵⁰.

L'école maternelle, dans ce contexte, a pour objectif principal une sensibilisation plus forte à certaines formes de codage / décodage en même temps que la fixation des éléments de la communication orale. Elle est aussi une sorte de transition entre acquisition et apprentissage.

Cette étape est importante pour notre propos, car c'est elle qui détermine le vécu linguistique du futur apprenant d'une langue étrangère. Lorsqu'on parle de vécu linguistique de l'apprenant, on semble ne considérer que la langue dans ses manifestations langagières. Pourtant, cette première phase d'acquisition dépasse largement le seul domaine linguistique.

La langue maternelle ne se contente pas de véhiculer des significations de mots syntaxiquement organisés. Elle devient vite le support de l'organisation d'un vécu culturel, d'une culture propre à l'environnement de l'infans, d'un ensemble de connaissances non pédagogisées qui va participer à la construction de sa personnalité profonde. La langue maternelle est non seulement un moyen d'expression, mais un moyen de compréhension de l'environnement.

⁴⁹ cf. **Les Confessions** de Saint Augustin, Livre I, chapitre VIII, "L'apprentissage de la parole", Garnier-Flammarion, p.23-24 : "Et depuis, j'ai compris comment j'avais appris à parler (...) J'apprenais moi-même (...) par des cris, des plaintes et des gestes divers, afin qu'on fit ce que je voulais. (...) Je voyais et je retenais que l'objet avait pour nom le mot qu'on proférait quand on voulait le désigner. (...) Ainsi, ces mots que je comprenais, (...) je comprenais peu à peu leur signification, et ils me servaient à exprimer mes volontés d'une bouche déjà rompue à les prononcer."

⁵⁰ La multiplication des "logos" d'entreprises, dessins schématisant leur objet, n'est pas sans rappeler d'ailleurs l'importance des enseignes corporatives d'autrefois.

Ces connaissances premières dont l'appropriation peut sembler anarchique, en ce qu'elle n'est pas organisée, et qui constituent la culture de chaque individu ne préexistent-elles pas à la faculté d'expression ; la construction de cette culture personnelle n'est-elle pas le facteur premier de l'acquisition de la langue maternelle ?

Ce qu'il semble important de souligner ici, c'est qu'il ne s'agit absolument pas, dans cette première phase, d'une pédagogisation, d'un apprentissage didactiquement organisé, pédagogisé, mais d'une véritable acquisition. On ne peut pas ne pas penser à Johann Heinrich Pestalozzi et à son *Livre des Mères*, "Introduction pour apprendre aux mères à faire observer et parler les enfants" ainsi qu'à Friedrich Fröbel et à ses *Chansons pour la mère qui câline son enfant*. Les deux pédagogues proposent aux mères d'organiser didactiquement l'enseignement de la langue maternelle dès le plus jeune âge de l'enfant pour lui faire acquérir non seulement la langue et sa signification, mais les aspects culturels dont elle est le véhicule.

Un lexème ne peut ainsi avoir de sens, de signification que s'il est lié à une expérience. Ainsi en est-il par exemple des noms des arbres ou des champignons que l'on peut connaître pour les avoir entendus, mais dont on ne prend conscience que lorsque l'on a fait l'expérience des différences d'un arbre ou d'un champignon par rapport ou par opposition à un autre arbre ou à un autre champignon. Si ce phénomène est vrai pour la langue maternelle, il est analogue pour la langue étrangère dans la mesure où un arbre connu par l'expérience dans la langue maternelle sera plus facilement reconnu dans la langue étrangère. Seule l'expérience culturelle des mots permet à l'enfant de mémoriser et de s'approprier le symbole linguistique de l'objet qu'il représente.

Pourtant, ces expériences restent, par rapport à ce qui se produit maintenant dans les écoles maternelles, ces jardins d'enfants modernes, quelque peu idéalistes, et n'ont pour objet qu'un développement social de l'enfant à l'intérieur de son cocon familial.

Cette acquisition de la compréhension et de l'expression orale ne saurait plus suffire à une époque où, malgré les modes d'expression audiovisuels de plus en plus développés, la communication écrite est devenue indispensable aux plus petits gestes de la vie sociale.

Cette communication écrite, c'est l'école qui y pourvoit, et c'est la raison pour laquelle les Etats ont développé, même s'ils n'y parviennent pas de façon idéale, l'apprentissage scolaire de la langue maternelle.

6. Les langues en contexte scolaire

C'est l'école qui va pourvoir au véritable apprentissage des langues, que ce soit la langue maternelle ou une ou des langues secondes ou étrangères. Ces systèmes de langues ne peuvent d'ailleurs suivre le même processus d'apprentissage que celui que nous venons de traiter. Nous allons voir en effet que ni les objectifs, ni les moyens, ni les résultats⁵¹ ne peuvent être identiques dans l'apprentissage de chacun de ces systèmes linguistiques.

L'apprentissage scolaire des langues suit des logiques tout à fait différentes de celle de l'acquisition de la langue maternelle. On peut ici ou là proposer des solutions en tentant par exemple de recréer les conditions idéales d'acquisition (et non

d'apprentissage) d'une langue, mais ces conditions exigent une telle remise en question de l'institution scolaire qu'il lui est difficile de l'organiser de façon méthodique et systématique⁵². L'application systématique de l'apprentissage d'une langue seconde à l'école primaire se heurte par exemple en France non seulement à des questions budgétaires, mais aussi à des problèmes plus fondamentaux de formation des enseignants, et surtout de réflexions préalables sur les aspects pratiques de cette application.

Etudions chacun des deux processus d'apprentissage. Nous insisterons bien entendu sur les différences parce qu'elles paraissent mieux correspondre aux manquements que nous nous proposons de pallier.

6.1. Apprendre sa langue à l'école ?

Quels sont les objectifs poursuivis par un apprentissage scolaire de la langue maternelle ? Nous en percevons trois, qui sont chacun liés à une logique différente d'apprentissage.

Le premier est un objectif purement institutionnel, donc scolaire. Il suffit de se pencher sur les véritables motivations de l'apprentissage de l'orthographe pour débusquer cette idée communément admise qu'on ne peut être pris au sérieux si notre production écrite comporte des "fautes" d'orthographe. On peut le regretter, mais cela fait partie des réalités contre lesquelles il semble impossible de lutter, tant cette idée reçue est ancrée dans l'esprit populaire. Les "fautes" d'orthographe correspondent à autant de taches sur la personnalité du scripteur. Il est vrai que, traditionnellement, les concours ouverts de la Fonction Publique comportaient une épreuve d'orthographe très souvent éliminatoire. Il était donc important, voire indispensable, que l'école préparât ses élèves à écrire leur langue maternelle de façon à ce qu'elle soit dépourvue de toute erreur imputable à un manquement de ce genre. L'école prépare donc traditionnellement ses élèves à déjouer tous les pièges d'une orthographe difficiles, si ce n'est parfois impossibles, à déjouer⁵³. Il s'agit là surtout de répondre à une exigence purement scolaire et institutionnelle. On pourrait oser ici le qualificatif de *légaliste* pour préciser de quelle logique il s'agit. Cette logique *légaliste* fonctionne en suivant la tradition de l'institution. Ne peut-on la remettre en cause ? Les différentes réformes de l'orthographe subissent toutes les tollés des intellectuels rompus à son utilisation, comme si le fait de toucher leur orthographe était une grave remise en cause de leur spécificité, de leur caractère d'élite sachant seuls

⁵¹ Nous n'avons retenu ici qu'une des "composantes des systèmes d'enseignement / apprentissage" proposées par René RICHTERICH (1985), *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette, Coll. "F", Paris, 176 pages : "Un (des) apprenant(s) est (sont) en relation avec un (des) enseignant(s) pour apprendre des contenus dans le cadre d'une institution, en vue d'atteindre des actions, à l'aide de moyens, qui aboutissent à des résultats".

⁵² Cf. les propositions de Hagège sur l'enseignement précoce des langues étrangères à l'école in : HAGEGE, Claude (1996), *L'Enfant aux deux langues*, Ed. Odile Jacob, 298 pages.

⁵³ Les championnats annuels de l'orthographe, relayés par toutes les formes de média (magazines, journaux, radios, télévision) ne sont qu'un triste exemple de ce que l'orthographe française peut receler comme chausse-trap(p)es totalement imprévisibles si l'on n'a pas auparavant passé en revue les exceptions de ses règles somme toute assez simples.

l'utiliser comme il le faut. Les différents arrêtés proposés font état de "tolérances orthographiques ou grammaticales", comme ceux de 1976 ou de 1991 dans lesquels il est expressément dit :

"Dans les examens ou concours dépendant du ministère de l'éducation et sanctionnant les étapes de la scolarité élémentaire et de la scolarité secondaire, qu'il s'agisse ou non d'épreuves spéciales d'orthographe, il ne sera pas compté de fautes aux candidats dans les cas visés ci-dessous."

Suit une litanie de cas litigieux où la logique de l'orthographe ou du sens est parfois malmenée et c'est pourquoi nous avons choisi de qualifier cette logique de purement légaliste. On comprend mieux dès lors les raisons qui poussent les autorités de tutelle à initier très tôt les enfants aux structures grammaticales et au jargon linguistique. On n'en commence pas moins dès la première année du Cours Élémentaire (CE1), parfois même au Cours Préparatoire (CP) à initier les enfants à la connaissance de la langue par l'approche des notions métalinguistiques de base, et l'apprentissage de paradigmes structurels⁵⁴.

Il semble que l'objectif de l'acquisition de ces notions métalinguistiques soit d'aider l'enfant dans son apprentissage d'une langue étrangère. L'introduction d'une langue étrangère dans les programmes scolaires, à partir de la dixième / onzième année, devrait alors pouvoir s'appuyer sur ces notions déjà préétablies⁵⁵.

Une deuxième logique correspond à un deuxième objectif poursuivi par l'apprentissage scolaire de la langue maternelle. Il s'agit ici d'un objectif davantage axé vers le fonctionnel. Quelle est en effet la fonction de l'apprentissage de la langue maternelle à l'école ? La langue écrite servant à communiquer par écrit, l'école aura pour but de soutenir son apprentissage à des fins plus utilitaires, d'où son aspect correspondant davantage à ses fonctions premières. C'est une logique *environnementaliste* : on apprend la langue maternelle pour son environnement, pour pouvoir l'utiliser "comme il faut" en société. Il est dès lors important de faire prendre conscience à l'élève qu'il ne peut écrire comme il parle, que le récepteur de son message écrit ne s'attend pas à un message désordonné, qui n'utilise pas un niveau de langue qui ne soit en adéquation avec le contenu de son message, et qui ne trahisse pas des tendances psychologiques trop en désaccord avec la personnalité qu'on attend de lui. Sont concernés par cette logique environnementaliste non seulement le contenu du message, mais encore sa forme elle-même : il n'est que de citer la prépondérance - regrettable - qu'a su prendre la graphologie dans les échanges épistolaires pour se rendre compte de l'importance de cette logique environnementaliste dans la définition des

⁵⁴ L'apprentissage des paradigmes de conjugaison, par exemple, qui a pour objet de fixer des formes utilisables dans toute approche structurelle d'une langue. Il s'agit ici d'une prise de conscience de l'enfant de lois paradigmatiques métalinguistiques qu'il utilise sans en avoir conscience. Ceci est à rapprocher de l'expérience de Monsieur Jourdain sur sa découverte de la prose et de l'opinion du Père Grégoire Girard déjà citée.

⁵⁵ On peut dès lors se demander pourquoi ces notions métalinguistiques doivent être "induites", c'est-à-dire, "découvertes" sans avoir auparavant été explicitées par l'enseignant (ce qui peut avoir pour effet d'utiliser des approximations, donc des structures non sécurisantes pour l'apprenant), dans l'apprentissage d'une langue étrangère si on fait tout pour qu'elles ne le soient pas dans celui concernant la langue maternelle.

objectifs fonctionnels de l'apprentissage scolaire de la langue maternelle et / ou seconde. C'est la pratique de la langue écrite qu'on va donc enseigner à l'enfant pour qu'il puisse, plus tard, faire face à des situations environnementales ou fonctionnelles de la vie : décoder un catalogue, un bulletin de commande, une facture, une feuille de déclaration de revenus. Un autre objectif fonctionnel requérant une logique environnementaliste de l'apprentissage de la langue maternelle est constitué par l'approche des autres disciplines par la langue. Tout est langue dans le discours scolaire. Même les mathématiques, exprimées par la langue, exigent une compréhension et une approche de notions abstraites par le langage. La notion du zéro mathématique, par exemple, n'est pas sans poser de difficultés lors de l'approche des différentes opérations de calcul. De même, les notions historiques de féodalité ou de préhistoire ne pourront être cernées que par des définitions langagières extrêmement précises exprimant des notions qui ne font normalement plus partie du vécu de l'enfant. Il est donc important de définir avec exactitude les mots utilisés dans l'approche des matières scolaires, et c'est la langue qui y pourvoit en ce qu'elle va devenir l'objet d'une attention constante et d'une recherche de la plus grande précision dans le choix des termes utilisés.

Il reste encore un objectif que l'on ne peut passer sous silence, bien qu'il soit d'usage désormais de regretter qu'il prenne l'allure d'une peau de chagrin dans la situation scolaire actuelle. C'est l'objectif *culturel* de l'enseignement de la langue maternelle. L'approche des littératures⁵⁶, donc de matières artistiques, permet à l'école de répondre à son objectif d'éducation dans son aspect d'initiation à la culture, pris ici dans son sens d'ensemble de connaissances acquises dans le but de développer un sens critique, une capacité de jugement, ou plutôt à l'intérêt que la culture peut avoir dans la vie adulte de l'enfant. Dès lors, cette approche littéraire d'une langue ne peut revêtir qu'un aspect culturel, ethnologique, et non linguistique. Elle s'apparente sous sa forme actuelle à une logique de formation personnelle, autonomisante du sujet.

L'objectif de l'apprentissage scolaire de base est donc moins l'apprentissage d'une communication orale que celui d'une communication écrite, c'est-à-dire des moyens permettant *une compréhension et une expression écrites*.

6.2. Apprendre une langue étrangère à l'école ?

Actuellement, l'apprentissage d'une langue étrangère en contexte scolaire nous semble poursuivre la même triple logique que celle de l'apprentissage scolarisé de la langue maternelle, bien que les objectifs en soient différemment exprimés.

Il y a, de toute évidence, un objectif purement *scolaire*, sous son aspect institutionnel, légaliste, qui répond à une demande toujours plus pressante du législateur, représentant légal des responsables d'éducation. Cette demande vient d'une idée reçue qui veut que l'apprentissage d'une langue étrangère soit devenu tout à fait indispensable dans la vie de tous les jours, au même titre que les mathématiques. Une autre idée reçue est que, même si l'apprentissage du latin en a finalement été la victime expiatoire, l'apprentissage d'une

⁵⁶ Nous employons ce terme au pluriel à cause des différentes acceptions qu'il peut revêtir. L'acception artistique, esthétique est certes la plus courante. Toutefois, lors de l'apprentissage d'un moyen de communication, cette acception s'efface devant un sens plus fonctionnel d'expression écrite : c'est ce moyen qui est utilisé pour décrire, pour dialoguer, etc.

langue étrangère contribuerait à la formation d'une logique abstraite, à une introduction à l'abstraction. Les responsables d'éducation estiment donc nécessaire ce passage obligé par la langue étrangère.

On y trouve également cet autre objectif, *professionnel*, celui-là. Une autre idée reçue s'en fait l'interprète qui affirme que la maîtrise d'une langue étrangère serait un moyen supplémentaire de sélection entre des titulaires de qualifications techniques égales ou équivalentes. Ce qui est indéniable pour certaines branches professionnelles ne l'est peut-être pas de façon aussi évidente pour d'autres. L'école peut-elle se permettre encore ce si lourd investissement de temps, de personnels et de formations pour le maigre résultat constaté en fin de scolarité ? Cette logique environnementale ne devrait-elle pas alors s'appuyer davantage sur des demandes véritablement fondées et exprimées par les acteurs professionnels, économiques qui constituent cet environnement ?

Mais l'école est loin d'exprimer elle-même ces objectifs. Elle préfère se réfugier derrière cet objectif *formatif* qui est à l'origine historique véritable de l'enseignement des langues étrangères depuis qu'on a voulu, par la scolarisation des langues étrangères, comprendre la culture de l'autre pour s'en approprier ce qui en fait l'essence.

Les objectifs de l'apprentissage scolaire d'une langue étrangère répondent certes à un besoin de communication internationale de plus en plus grand. Le monde est de plus en plus assimilable à un village, grâce au développement des moyens de communication, et la connaissance de l'autre passe par l'assimilation de son système langagier⁵⁷.

En contexte scolaire, ce sont bien entendu les autorités de tutelle, ministères de l'Education, qui choisissent et définissent les objectifs à atteindre. Les auteurs de matériels, de méthodes, eux, tentent de mettre en adéquation ces objectifs avec des contenus d'apprentissage en les présentant dans des manuels qui doivent correspondre à des exigences éditoriales parfois peu compatibles avec leur efficacité⁵⁸.

L'enseignant n'est pas un simple exécutant de préceptes conçus dans les différents manuels par des spécialistes ayant plus ou moins perdu le contact avec les réalités quotidiennes de l'enseignement d'une langue étrangère. Il adapte sans cesse les objectifs fixés par son autorité de tutelle aux situations précises et particulières de sa classe.

L'apprenant semble pour l'instant exclu de ces réflexions sur les objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère en contexte scolaire. Il n'existe pas d'enquête ni de sondage sur les attentes des élèves, sur les buts qu'ils se sont fixés au moment où ils entreprennent cet apprentissage. Seuls les objectifs de l'apprenant adulte pouvant exprimer ses besoins au début de l'apprentissage pourront être pris en compte par l'enseignant qui adaptera alors son enseignement et le manuel utilisé à ces exigences de l'apprenant.

⁵⁷ Il est à noter que ces objectifs ont nettement changé en quelques années. D'essentiellement culturels, ils sont devenus communicationnels, axés sur la communication, puis, à l'heure actuelle, fonctionnels, axés sur les fonctions du langage. Cf. infra chapitre 2.

⁵⁸ Les manuels ont l'avantage d'établir une progression pensée de l'apprentissage. Toutefois, on peut parfois se demander si cette progression, pour générale qu'elle soit, correspond aux difficultés, voire exigences particulières des apprenants.

En contexte scolaire, en effet, tout se passe comme si l'apprenant venait consommer par obligation institutionnelle un produit dont il n'a pour le moment que faire et qu'il n'a pas toujours envie de consommer. Comment faire manger quelqu'un qui n'a pas faim ?

Les objectifs sont-ils toujours choisis de façon explicite ou sont-ils au contraire implicites ? Il semble que, très souvent, les objectifs soient exprimés de façon vague et générale et ne soient pas définis de façon suffisamment explicite, ce qui donne des latitudes assez grandes d'exploitation de ces objectifs.

L'enseignant, toutefois, a recours à des objectifs plus précis, rendant son enseignement plus opérationnel à court terme, c'est-à-dire qu'il va devoir adapter méthodes et manuels au public qu'il a en face de lui.

Les matériels pédagogiques, les textes officiels, les recommandations, expriment des objectifs d'apprentissage à court terme en les faisant coïncider avec une stratégie d'apprentissage à long terme. Si on a, par exemple, souvent l'impression d'apprendre les conjugaisons pour répondre aux exigences ponctuelles du maître ou des instructions officielles, ces paradigmes doivent être connus afin d'éviter de produire, dans son expression, des erreurs dues à la méconnaissance de ces faits de langue.

C'est donc davantage en terme de savoirs ou de connaissances linguistiques que se produit dans un premier temps l'apprentissage d'une langue étrangère. Une deuxième approche de ces contenus techniques les transformera en savoir-faire, pour répondre à des besoins communicatifs, voire des compétences langagières.

Les objectifs poursuivis par l'apprentissage de la langue étrangère ressemblent donc, dans son approche fonctionnelle, à ceux poursuivis par l'apprentissage de la langue maternelle en contexte scolaire, même si l'on est encore loin de tenir compte du projet personnel de l'apprenant⁵⁹.

Ce que semble rechercher l'environnement éducatif de l'apprenant dans son acquisition d'une langue étrangère, c'est d'abord la maîtrise d'un outil de communication qui lui sera utile dans son parcours professionnel : la communication professionnelle passe elle aussi par la maîtrise de la langue, orale et écrite, vectrice de contenus techniques et juridiques avant d'être celle de contenus culturels pouvant participer de la meilleure connaissance des besoins réels de sa clientèle. Il y a encore quelques années, un curriculum vitae pouvait, quelle que soit la branche d'activité choisie, se passer de la citation d'une langue étrangère. Aujourd'hui, une seule langue étrangère maîtrisée semble être aussi nécessaire dans la recherche d'un emploi que de pouvoir lire et écrire en français. Les contacts de plus en plus étroits entre les responsables commerciaux à travers le monde rendent cette maîtrise de l'idiome de l'autre de plus en plus indispensable pour éviter les malentendus et les litiges commerciaux. Il ne suffit pas à cette maîtrise d'un outil de communication d'être d'ordre linguistique. Il importe en effet,

⁵⁹ On peut d'ailleurs se demander, bien que cela dépasse de beaucoup le registre linguistique, si l'on ne devrait pas davantage tenir compte de ce "projet de l'apprenant" même s'il semble difficile à exprimer et qu'il faille sans cesse l'affiner (évolutivité du projet personnel de l'apprenant), ce qui demanderait à l'enseignant de continuellement remettre en cause sa pédagogie et les objectifs qu'il s'y est définis, tout en suivant de près les textes ministériels fixant un cadre relativement rigide à sa liberté d'entreprendre. La question est également de savoir quel est le projet d'un élève de sixième qui apprend l'anglais.

dans une perspective de réelle communication, de connaître la culture de l'autre, surtout pour éviter des impairs dus à des différences culturelles non résolues, mais cette connaissance culturelle peut largement se suffire de savoir dans quelles conditions d'accueil je dois manger mon poulet avec mes doigts pour ne pas choquer le partenaire commercial.

Dans un deuxième temps, la langue étrangère devient un objet de culture, de prestige ou de loisir (voyages, ...). L'approche de ces objectifs est bien entendu tout à fait différente de ceux que l'on a traités jusqu'ici. On peut en effet se demander si, pour atteindre ces objectifs, il est nécessaire de recourir à la langue originale. Une approche ethnologique des Français peut fort bien se suffire de l'étude d'ouvrages spécialisés écrits dans d'autres langues que le français. Les ouvrages tels que ceux du Britannique Théodore Zeldin⁶⁰ sont en effet plus objectifs que ceux du Français Pierre Daninos⁶¹ dans leur approche des caractéristiques socio-ethnologiques des mêmes Français. De même, l'approche de la littérature française est souvent plus efficace à travers la littérature critique en provenance de l'étranger. Enfin, on a souvent pu constater, dans les livres d'histoire, une distorsion - souvent exigée par une censure institutionnelle - entre la réalité des faits et leur interprétation didactico-pédagogique⁶². Ceci montre bien qu'il est loin d'être indispensable, pour ces approches, de recourir au système linguistique de ceux qui font l'objet de ces approches.

Ces actions d'enseignement / apprentissage ont lieu dans des *contextes* bien déterminés. Dabène⁶³ distingue deux types de situations d'enseignement d'une langue étrangère, un enseignement dispensé dans un pays locuteur de la langue enseignée, défini comme le *milieu endolingue*, et un enseignement dispensé dans un pays locuteur d'une autre langue que la langue enseignée, qu'il s'agisse ou non de la langue maternelle des apprenants, défini comme le *milieu exolingue*. L'acquisition de la langue enseignée ne se produira pas dans ces deux situations de la même façon, et il apparaît que, à côté de l'intervention pédagogique, le *milieu endolingue* favorise nettement l'acquisition de la compétence communicative. En effet, les contacts, même s'ils s'avèrent plus ou moins fréquents, avec la langue enseignée permettent à l'apprenant, à travers ce "bain linguistique" informel que proposent les situations quotidiennes de communication, la perpétuelle rencontre de l'écrit dans la rue, et les médias, d'appliquer sans cesse les théories développées lors de l'intervention pédagogique et de vérifier ainsi plus

⁶⁰ ZELDIN, Théodore (1983), *Les Français*, Librairie Arthème Fayard, 526 pages.

⁶¹ DANINOS, Pierre (1954), *Les Carnets du Major Thompson*, Hachette. Daninos a écrit de nombreux ouvrages sur la France et les Français. Citons, entre autres : *Le Jacassin*, *Un certain Monsieur Blot*, *Le Major tricolore*, *Les Nouveaux Carnets du Major Thompson*, *Les Touristocrates*, ...

⁶² Jusqu'à un passé récent, on enseignait l'Histoire de France avec rigoureusement les mêmes contenus, que l'enseignement eût lieu en France métropolitaine ou dans les territoires sous protectorat français : il faut ici rappeler le fameux "Nos ancêtres les Gaulois...".

⁶³ DABENE, Louise, *et al.* (1990), *Variations et rituels en classe de langue*, Crédif Hatier, Coll. Langues et apprentissage des langues, Paris, 96 pages.

rapidement la validité des hypothèses que l'apprenant émet lors de toute expression.

Il est en outre indéniable que le *milieu endolingue* favorise d'une façon déterminante l'acquisition de la langue étrangère en permettant à l'apprenant de se constituer des microsystèmes intermédiaires qui lui sont propres et qui ne demandent plus à l'intervention pédagogique que de les soumettre à une **"restructuration et une organisation consciente des connaissances dont une bonne partie est acquise empiriquement ailleurs."** L'intervention pédagogique n'est plus alors le seul moment de l'acquisition de la langue, elle en devient le catalyseur parce que les connaissances acquises ailleurs sont sans cesse "soumises à une évaluation sociale immédiate." L'enseignant n'a plus le seul rôle de transmetteur de savoirs et de juge de la compétence acquise.

Enfin, l'enseignement en *milieu endolingue* se produit devant un public habituellement composé d'adultes, à l'intérieur de groupes-classes dont l'effectif est volontairement réduit, ce qui rend les relations plus simples et plus directes entre les membres du groupe. Il n'en reste pas moins que l'origine linguistique hétérogène pose souvent des problèmes quant à la conception que peut se faire l'enseignant du rôle dévolu à la langue maternelle de l'apprenant, voire de l'utilisation d'un métalangage directement conceptualisable par l'ensemble des membres du groupe-classe.

Il est difficile au *milieu exolingue* de favoriser l'apprentissage d'une langue étrangère, ne serait-ce que parce que les contacts avec la langue enseignée se réduisent généralement aux moments de l'intervention pédagogique qui reste une exposition formelle. L'enseignant est le seul représentant de l'univers étranger et l'on peut aisément comprendre alors que les représentations des apprenants vont fortement subir l'influence de cette sorte d'incarnation. Face aux apprenants, il se retrouve dans une situation plus fortement inégalitaire et il aura donc recours à des conduites pédagogiques plus fortement incitatrices. C'est le cas notamment des publics dits "captifs" pour lesquels le choix de la langue étrangère est déterminé par l'extérieur, pas forcément par une volonté personnelle, que cet extérieur soit la famille, les convenances sociales, la mode, ou le poids des institutions locales.

Mais ces deux situations, on l'aura compris, sont extrêmes. En fait, il existe plutôt une sorte de continuum entre ce que l'on peut appeler l'acquisition et l'apprentissage d'une langue suivant en cela la réalité de la situation dans laquelle se déroule l'enseignement de la langue étrangère. L'apprentissage formel dispensé en milieu institutionnel (qualifié par certains même de milieu "artificiel") et l'acquisition informelle par immersion en milieu social (qualifiée par opposition de "naturelle") constituent les deux pôles extrêmes de la conquête de la langue étrangère par l'apprenant. Dabène en donne la représentation schématique ci-dessous :

Tableau

Apprentissage	< ;< ;-----> ;> ;	Acquisition
A	B	C
Milieu exolingue	Milieu endolingue	Milieu endolingue
apprentissage exclusivement formel (intervention pédagogique)	apprentissage formel + acquisition informelle	acquisition exclusivement informelle (pas d'intervention pédagogique)

A l'apprentissage exclusivement formel proposé par le milieu exolingue dans l'unique cadre de l'intervention pédagogique s'oppose une acquisition exclusivement informelle en milieu endolingue en l'absence de toute intervention pédagogique. La situation d'apprentissage dont profite l'enseignement institutionnalisé du FLE en France se trouve plutôt entre ces deux pôles puisque, à l'apprentissage formel mis en place par les institutions s'ajoute l'acquisition informelle qui se déroule dans le milieu social environnant l'apprenant.

Toute situation d'apprentissage pourrait ainsi trouver sa place en un point déterminé de ce continuum. Il serait alors possible, comme le souligne Dabène, de **"définir des orientations méthodologiques prioritaires selon la position d'une situation dans le continuum et par conséquent la possibilité pour l'enseignant de tenir compte de l'apport extra-pédagogique, de la validation immédiate ou non, etc."**

Le cadre qu'impose l'institution dans laquelle se déroule l'apprentissage, peut en outre revêtir, d'après les réflexions de Louise Dabène⁶⁴, deux aspects. Il convient de souligner en effet que, **"dans les cadres à faible pesanteur institutionnelle (milieu associatif par exemple), enseignant et apprenants peuvent décider ensemble des stratégies pédagogiques à employer en fonction de leurs objectifs."** Toutefois, pour ce qui est des institutions scolaires, on peut regretter que "presque tout échappe à l'enseignant : depuis les contenus à enseigner (instructions officielles, programmes et manuels), jusqu'aux modes d'évaluation (examens) en passant par les "circonstances" de l'apprentissage (groupes, lieux, heures, etc.)."

C'est également l'institution qui "organise" les groupes d'apprenants. On y trouvera ce que Dabène appelle "les groupes " *ad hoc* ", c'est-à-dire ayant pour unique objet en commun le cours de langue, l'appropriation des particularités communicatives - et donc linguistiques - de la langue cible ; "les groupes " *permanents* ", dont le cours de langue ne forme qu'une infime partie des activités organisées par l'institution, c'est le cas des situations scolaires classiques où le cours de langue peut suivre un cours de mathématiques et précéder un cours d'histoire ; "les groupes " *intermittents* ", dont les participants ne se rassemblent que dans cette situation particulière d'apprentissage, mais dont l'occupation principale se situe ailleurs, à l'intérieur d'une entreprise par exemple.

Les stratégies pédagogiques mises en place dans le croisement de chacune de ces situations ne sauraient être identiques. C'est ainsi qu'un **"groupe hétérogène d'étudiants étrangers en séjour linguistique - donc en contexte endolingue et " *ad hoc* " - exigera de l'enseignant le recours à des stratégies pédagogiques visant à la**

⁶⁴ DABENE, Louise, *et al.*, *op. cit.*, p.11.

connaissance mutuelle des apprenants et ne lui permettra pas de s'appuyer sur des expériences communes extra-pédagogiques. Il pourra , en revanche, faire place à l'expérience individuelle dont chaque apprenant pourra faire bénéficier le groupe.⁶⁵

C'est cette interaction, non seulement entre l'enseignant et les apprenants, mais également entre les apprenants eux-mêmes, qui permettra au groupe entier de développer cette acquisition pour soutenir davantage encore leur apprentissage.

On le voit bien, pour conclure, les processus d'acquisition et d'apprentissage sont très loin d'être identiques. Les objectifs, très différents dans leurs contenus, mais essentiels, font que l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement de la langue étrangère ne suivent pas les mêmes logiques. On ne peut donc appréhender l'enseignement d'une langue vivante étrangère comme on le fait de la langue maternelle ou seconde. Les objectifs et les contextes dans lesquels se déroulent ces apprentissages sont en effet trop éloignés l'un de l'autre pour qu'ils puissent former un fondement de réflexion théorique ayant valeur universelle de l'enseignement des langues. On ne peut imaginer une méthodologie assimilant l'enseignement d'une langue étrangère à celui de la langue maternelle, même si certains contextes d'apprentissage de la langue maternelle pourraient parfois reposer sur certains préceptes développés dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères.

Il semble en effet que, si les deux principaux objectifs de l'apprentissage scolaire de la langue maternelle soient d'une part un affermissement du vécu sociolinguistique de l'apprenant, d'autre part une préparation à l'acquisition d'une langue étrangère, ceux de l'apprentissage d'une langue étrangère sont d'ordre essentiellement culturel et professionnel, culturel grâce à l'ouverture à l'autre et à la culture de l'autre, mais aussi professionnel par les relations que va permettre l'acquisition de cette langue étrangère, qu'elles soient commerciales ou touristiques, ceci dans le contexte actuel de "villagisation"⁶⁶ de la planète.

Les concepts d'apprentissage et d'acquisition ne peuvent en tout cas pas être assimilés l'un à l'autre. Il en ressort que le processus d'acquisition de la langue maternelle, permet au sujet d'acquérir, en même temps que les fondements anthropologiques de sa faculté de langage et, partant, de communication avec son environnement, une langue qui lui permet de s'insérer à l'intérieur d'une communauté linguistique et culturelle en tant que membre à part entière de cette communauté et totalement reconnu par elle.

L'apprentissage d'une langue étrangère ne peut, à quelques rares exceptions près de bilinguisme dues à un environnement très particulier et à des conditions extrêmement privilégiées, prétendre atteindre cette limite. Il y a par conséquent une grande rupture entre l'acquisition naturelle de la langue maternelle et l'apprentissage d'une langue

⁶⁵ DABENE, Louise, et alii, *op. cit.*, p.11.

⁶⁶ Néologisme, créé par nous sur le modèle de "urbanisation", désignant le fait que les progrès dans le domaine des transports rendent les distances de moins en moins importantes entre les différents pays, et participent à la création du sentiment que la planète est un grand village composé de différents hameaux ayant leurs propres cultures, électrons libres d'une humanité universelle.

étrangère.

On ne peut conclure ce premier chapitre sans évoquer, comme on l'a fait à maintes reprises ci-dessus, la question des méthodes appliquées aux pratiques d'enseignement des langues étrangères. Il nous a paru dès lors nécessaire de faire un rapide tour d'horizon méthodologique des pratiques de l'enseignement des langues étrangères en France. Comment en effet les méthodologies appréhendent-elles cette rupture entre apprentissage et acquisition ? Comment la didactique tient-elle compte, dans ses applications pédagogiques, des différences procédurales qui concernent ces deux façons d'appréhender la conquête des langues par le sujet ? C'est ce qui fera l'objet de notre deuxième chapitre décrivant les pratiques méthodologiques d'apprentissage des langues étrangères.

Chapitre 2 Méthodes et méthodologies d'aujourd'hui

L'enseignement des langues étrangères a subi de profondes modifications dues notamment aux constantes évolutions de la recherche en didactique. Il est intéressant, avec Christian Puren⁶⁷ et Claude Germain⁶⁸, de prendre la mesure de cette évolution et de rechercher, en liaison avec le chapitre précédent sur la dialectique acquisition et apprentissage, les fondements théoriques de ces différentes méthodes.

Il reste toutefois utile, avant même d'aborder ce chapitre, de recourir à certaines définitions nous permettant, dans ce qui suit, de lever des ambiguïtés sur les termes utilisés.

Le concept de "méthode" n'est en effet pas univoque. La réalité que nous souhaitons approcher dans ce qui suit correspond davantage à l'analyse même des composants de ce mot : *meta* et *hodos*, à la recherche de la route, direction qui mène au but. Notre propos traitera en effet des différentes directions prises par la didactique pour améliorer l'apprentissage des langues étrangères en étudiant de plus près la façon dont elles sont enseignées. C'est pourquoi le mot méthode tel qu'on l'emploie aujourd'hui ne peut correspondre tout à fait à ce que nous voulons traiter.

Le mot méthode, dans son utilisation habituelle, désigne en effet tout d'abord un **matériel didactique** développé par un auteur ou par un groupe d'auteurs. Ce matériel se compose généralement d'un livre destiné à l'apprenant (souvent appelé "Livre de l'élève"), divisé en unités d'apprentissage ou en dossiers, d'un cahier d'exercices renforçant les notions vues ou étudiées dans le livre, de cassettes audio permettant l'illustration ou la reprise des particularités phonétiques de la langue d'arrivée, voire d'un guide

⁶⁷ PUREN, Christian (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan / CLE International, Coll. Didactique des langues étrangères, 447 pages.

⁶⁸ GERMAIN, Claude (1993), *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, CLE International, Coll. Didactique des langues étrangères, 351 pages.

pédagogique aidant l'enseignant à exploiter au mieux les objectifs de l'auteur, et parfois, d'une cassette vidéo illustrant de façon moderne les faits de la civilisation du pays de la langue cible à travers des reportages et des interviews (authentiques ou non). On peut citer, pour le français langue étrangère, la "méthode de français" *Le nouvel Espaces*⁶⁹ (sic).

La méthode peut en outre représenter un **"ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés"**⁷⁰. Pour ce qui est du domaine qui nous intéresse, cette méthode peut être "active" lorsque l'enseignant suscite chez ses élèves une participation effective à leur propre apprentissage, "directe" lorsqu'on ne fait pas référence à la langue maternelle des apprenants, "orale" lorsque l'approche de la langue étrangère se fait dans un objectif de pratique orale.

Une troisième acception du terme de méthode est ce que Henri Besse appelle **"un ensemble raisonné de propositions et de procédés (...) destinés à organiser et à favoriser l'enseignement d'une langue seconde."**⁷¹ Cette interprétation du terme de "méthode" est ici conçue sous un aspect historique et a eu ou a encore pour effet une organisation méthodique de l'enseignement d'une langue étrangère à un moment donné. Ces méthodes reposent en outre sur celles qui l'ont précédée, soit en les complétant, soit en s'y opposant d'une façon plus ou moins catégorique. On reprendra ici le terme proposé par Puren de "méthodologie".

Ces trois axes, pour différents qu'ils soient, n'en sont pas pour autant séparés les uns des autres. Un matériel pédagogique se fonde toujours sur des méthodes qui, elles-mêmes reposent sur une, voire plusieurs méthodologies. Si l'on considère l'ensemble *Le Nouvel Espaces*, on remarque qu'il dépend de la méthode directe fondée sur une méthodologie notionnelle-fonctionnelle.

Présenter de façon succincte les méthodes ne saurait se réduire à un catalogue des ensembles pédagogiques utilisés aujourd'hui dans les diverses formations de français langue étrangère, ni même à une description des caractéristiques de chacune des méthodologies à leur origine.

Il nous a paru plus intéressant de ne considérer que les aspects méthodologiques caractéristiques de certaines d'entre elles et de les rapprocher de façon, en les comparant, à en mettre en avant les fondements théoriques, tant en ce qui concerne les contenus linguistiques que les présupposés psychopédagogiques.

C'est pourquoi on aura recours dans ce chapitre aux travaux de Jean Houssaye et de Renald Legendre.

Jean Houssaye, dans *Le Triangle pédagogique*⁷², définit les interrelations et les

⁶⁹ CAPELLE, Guy & GIDON, Noëlle (1995), *Le Nouvel Espaces, méthode de français*, Hachette Français Langue Etrangère, Tomes 1, 2 et 3, comportant Livres de l'élève, Cahiers d'exercices, Guides pédagogiques, Cassettes audio et vidéo.

⁷⁰ PUREN, Christian (1988), *op. cit.*, page 16.

⁷¹ BESSE, Henri (1985), *Méthodes et Pratiques des manuels de langues*, CREDIF/Didier, page 14.

interactions sujet-objet-agent qui sous-tendent tout acte pédagogique. Le sujet représente l'être humain mis en situation d'apprentissage, l'objet symbolise le contenu de l'apprentissage et l'agent est celui grâce à et par qui ou ce grâce à et par quoi cet apprentissage s'effectue (personnes enseignantes, moyens d'enseignement et processus d'enseignement).

Renald Legendre⁷³ y ajoute le concept de milieu, constitué par l'environnement éducatif humain, les opérations et les moyens et illustre cette conception à l'aide de la formule mathématique :

$$\cdot \text{APP.} = f(\text{S}, \text{O}, \text{M}, \text{A})$$

qui s'énonce ainsi : **"L'apprentissage APP. est fonction des caractéristiques personnelles du sujet apprenant S, de la nature et du contenu de l'objet O, de la qualité d'assistance de l'agent A et des influences du milieu éducationnel M"**.

Cet instrument d'analyse nous apparaît opérant dans la mesure où il nous permet, en considérant tous les "acteurs" de la relation pédagogique, de présenter d'une façon comparative les différentes méthodologies d'enseignement d'une langue étrangère.

Qu'est-ce qu'une relation pédagogique ? Legendre la définit comme **"l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et didactique dans une situation pédagogique"**.

La relation d'apprentissage est une **"relation biunivoque entre l'objet et le sujet dans une situation pédagogique"**. Ainsi le développement de S dépend-il de O, lui-même fonction du niveau de développement de S : on ne peut soumettre un sujet à un objet ne correspondant pas à ses facultés inhérentes, mais cet objet doit être projectif du développement du sujet.

$$\cdot \text{S} = f(\text{O})$$

$$\cdot \text{O} = f(\text{S})$$

La relation d'enseignement est une **"relation biunivoque entre le sujet et l'agent dans une situation pédagogique"**. Le développement de S dépend ici de l'aide apportée par A, aide qui est fonction du niveau de développement de S : un agent doit être adapté aux facultés inhérentes du sujet et le développement des facultés du sujet est dépendent de l'agent.

$$\cdot \text{S} = f(\text{A})$$

$$\cdot \text{A} = f(\text{S})$$

La relation didactique est une **"relation biunivoque entre l'objet et l'agent dans une situation pédagogique"**.

⁷² HOUSSAYE, Jean (1988), *Théorie et Pratiques de l'éducation scolaire*, t. 1, *Le Triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang.

⁷³ LEGENDRE, Renald (1988), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse.

situation pédagogique". Ainsi, la nature de O est fonction des ressources disponibles de A pendant que les ressources de A dépendent de l'identité de O: l'agent dispose de ressources qu'il adapte à l'objet lui-même soumis à l'agent.

- $O = f(A)$
- $A = f(O)$

En allant plus loin dans cette représentation mathématique, on pourrait dire que:

- $O = f(A) = f(S)$
- $A = f(O) = f(S)$
- $S = f(O) = f(A)$

Ce qui implique que le sujet est fonction en même temps de l'objet et de l'agent, que l'objet est fonction à la fois de l'agent et du sujet, et que l'agent est fonction de l'objet et de l'agent.

Si l'on considère que les méthodologies font partie intégrante de l'agent, c'est-à-dire, comme on l'a dit plus haut, des personnes impliquées dans l'apprentissage (enseignants et autres apprenants), des moyens mis à leur disposition (ensembles pédagogiques ou matériel d'enseignement, allant du livre au micro-ordinateur), et des processus participant à cet apprentissage (travail individuel ou collectif, cours magistral ou échanges sous forme de séminaires), on voit que ce cadre conceptuel de Legendre suppose l'interaction entre les trois éléments de la relation pédagogique. On trouve ainsi trois types de variables présents dans toute situation pédagogique : des variables humaines, les variables de la discipline et les variables de l'environnement.

Rapporté au domaine précis qui nous occupe de la didactique des langues étrangères, ce cadre conceptuel peut être rapporté à la proposition de Claude Germain.

L'objet d'apprentissage (O) est la langue cible, L2, cette langue étant à la fois constituée par la nature de la langue (qu'est-ce qu'une langue ? A quoi cela sert-il ? comment cet objet est-il concrétisé ?) et la nature de la culture qu'elle est supposée véhiculer.

Le sujet de l'apprentissage (S) représente à la fois l'apprenant (son rôle dans son apprentissage) et la nature de l'apprentissage (comment le sujet apprend-il ?).

L'agent de l'apprentissage (A) définit de façon plus détaillée le rôle que jouent à la fois l'enseignant et le matériel didactique dans l'apprentissage.

C'est grâce à cette grille conceptuelle de Legendre que nous avons pu observer les diverses méthodes d'apprentissage d'une langue étrangère. Cette grille systémique ne doit cependant pas faire oublier ce que nous signalions au début de ce chapitre, à savoir que les diverses méthodes ont évolué dans un cadre historico-social, l'histoire des sociétés étant bien souvent à l'origine des réflexions que se sont faites les didacticiens contemporains de l'élaboration des méthodes.

1. Le primat de l'objet "langue"

La première forme attestée d'enseignement d'une langue étrangère en milieu scolaire remonte à l'invention de l'écriture, seules traces encore disponibles aujourd'hui. Il y a plus de 5000 ans, les petits Akkadiens, d'origine sémitique, destinés à devenir des scribes adoptent l'écriture de Sumer, symbole à leurs yeux du plus haut degré de civilisation. La langue n'est alors constituée que de mots, soigneusement listés en colonnes, véritables dictionnaires de traduction auxquels s'ajoutent des remarques phonétiques, voire des phrases grammaticales dont on transpose le sens.

Malgré la disparition des Sumériens, 1000 ans plus tard, la langue subsiste, dans le registre de la langue des scribes, c'est-à-dire comme langue savante, jusqu'au premier siècle avant Jésus-Christ, à côté de l'akkadien, réservé à la communication quotidienne⁷⁴.

Cette conception de l'apprentissage d'une langue étrangère réservée à une élite de lettrés et de savants renvoie à la question précédente : Quelle était la conception de la langue des Akkadiens lorsqu'ils apprenaient le sumérien ? Cette conception a-t-elle évolué ? Qu'est-ce aujourd'hui que la langue et qu'est-ce que la culture qu'elle véhicule ?

S'il reste difficile aujourd'hui de répondre à la première, attendu qu'on ne dispose que peu de documents authentiques, les deux dernières questions ne sont pas sans intérêt, car leur réponse peut montrer ce que l'évolution des connaissances dans le domaine de la réflexion linguistique a pu apporter à la didactique des langues. Nous nous contenterons ainsi, comme nous l'avons dit plus haut, et suivant en cela le modèle préconisé par Claude Germain (pages 299 à 310), d'interroger les méthodes ou approches utilisées ou préconisées au XXe siècle.

1.1. La langue dans les méthodes

Le langage est cette faculté innée à l'homme, et propre à lui, lui permettant de communiquer à d'autres ses pensées, ses sentiments. Comme nous l'avons vu plus haut (chapitre 1), c'est une faculté innée, naturelle, commune à l'espèce humaine. Ce langage est propre à l'homme, parce qu'il est doté d'une diversité de fonctions qui dépassent largement ce que l'on considère parfois comme un langage des espèces non humaines (animaux ou végétaux), communication embryonnaire qui demeure au niveau des instincts. L'homme est ainsi le seul dans l'univers à pouvoir faire partager ses pensées et ses sentiments : **"L'homme est muet : il est animal ; il vient à parler : il devient homme."**⁷⁵

Ce partage se traduit concrètement par la langue, outil grâce auquel se réalise la communication. C'est la raison pour laquelle on n'a longtemps considéré la langue que comme un objet achevé, fini, susceptible d'être décrit comme une *forme* du langage. Nous

⁷⁴ Cf. GERMAIN, Claude, *op. cit.*, pages 19 à 30.

⁷⁵ PESTALOZZI, Johann Friedrich (1797), *Mes Recherches sur la marche de la nature dans le développement du genre humain*, trad. fr. SOËTARD, Michel (1994), Lausanne, Payot.

retrouvons cette idée dans certaines méthodes contemporaines. Une autre méthode lui confère une dimension *pragmatique* en ce que la langue est un truchement par lequel s'effectue une certaine forme de communication. D'autres encore s'attachent à une dimension *sémantique* de la langue plus axée sur les significations, les sens, et privilégient ainsi le contenu du message communicatif au détriment parfois de sa forme. D'autres enfin lui attribuent une dimension *expressive*, contribuant au développement de la personne, voire *interactionniste*, à savoir que c'est l'apprenant qui se construit lui-même sa langue en interaction avec son environnement.

Il convient de développer ces différentes conceptions dans ce qui suit. Nous traiterons d'abord de la conception formelle de la langue, puis nous dirons en quoi elle est un objet pragmatique, ensuite nous parlerons de son aspect de porteuse de sens (*sémaphorique*), pour enfin traiter de son aspect expressif ainsi que de sa construction en interaction.

1.1.1. La langue est un système formel

La langue a longtemps été considérée comme un système de formes lexicales à l'intérieur d'un ensemble de cadres syntaxiques. C'est cette conception que l'on retrouve dans l'*Orbis Sensualium Pictus* de Comenius⁷⁶ et toute la didactique pré-linguistique des langues vivantes étrangères.

La révolution didactique qu'a été, au début du XXe siècle, le développement de la méthode dite *directe*, en réaction et en opposition systématique à la méthode dite *traditionnelle* de grammaire traduction a repoussé cette conception formelle de la langue dans les limbes de l'ère pré-linguistique.

La méthode traditionnelle considère la langue comme des "*nomenclatures*" de mots et de phrases et postule l'universalité des langues et non pas seulement du langage, ce qui veut dire que langue source et langue cible suivent les mêmes caractéristiques extérieures, si l'on excepte, bien entendu, la représentation lexicale des choses elles-mêmes. Il n'en reste pas moins que, dans une perspective de méthodologie traditionnelle, les langues sont égales les unes aux autres et ne montrent que des différences formelles.

On retrouve des illustrations de cette représentation formelle de la langue dans les méthodologies traditionnelles type *Le Maître Italien* de Veneroni⁷⁷, ou celle, plus originale, de Joseph Jacotot⁷⁸.

On aurait ainsi pu croire que les nouvelles méthodes fondées sur les recherches de la linguistique se seraient détachées de cette représentation formelle de la langue. Mais

⁷⁶ COMENIUS, Jan Amos (1658), *Orbis Sensualium Pictus*, cit. in : PUREN, Christian (1988), *op. cit.*

⁷⁷ VENERONI (1720), *Le Maître italien, dans sa dernière perfection, revû, corrigé et augmenté, où l'on trouve tout ce qui est le plus nécessaire, pour apprendre facilement, & en peu de tems, la langue italienne*, Paris, édition de 1726, 473 pages.

⁷⁸ Cf. à ce propos RANCIERE, Jacques (1987), *Le Maître ignorant, cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard, 234 pages.

on la retrouve autant dans la méthodologie directe où l'apprentissage d'une langue vivante étrangère est assimilé à l'acquisition d'une seconde langue maternelle, suivant en cela la méthode dite "*naturelle*". Bien que cette méthodologie directe ait souffert de quelques insuffisances, notamment en ce qui concerne la psychologie de l'apprentissage, la description grammaticale, lexicale ou de la culture de référence, voire pour ce qui est d'une pédagogie générale de référence, elle a su apporter ce que Christian Puren appelle une "matrice de référence" pour les méthodologies suivantes.

C'est ainsi qu'on retrouve cette conception formelle de la langue dans la méthode audio-orale et la méthode SGAV.

Pour la méthodologie audio-orale, la langue n'est qu'un ensemble de cadres syntaxiques acquis comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques. La méthodologie audio-orale suit les travaux de l'Ecole structurale américaine qui met en lumière la forme linguistique en laissant volontairement dans l'ombre le problème du sens. Il s'agit d'une méthodologie non situationnelle (Fries).

La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (S.G.A.V.) insiste sur l'aspect formel de la langue, par ses références à la linguistique distributionnelle (axe paradigmatique et axe syntagmatique), et grâce à la théorie verbo-tonale de Gubérina qui considère la langue comme un ensemble acoustico-visuel permettant l'accès à une perception globale du sens. Ce fondement théorique a subi l'influence de Charles Bally, disciple de Saussure, pour lequel la langue n'est plus seulement l'aspect social de la faculté de langage, mais c'est la "parole" qui représente l'aspect individuel de cette faculté. La langue, considérée comme un moyen d'expression et de communication orale, devient le support de la communication quotidienne parlée (cf. l'ensemble *Voix et images de France*).

Cette même conception formelle de la langue est présente également dans la méthode suggestopédique et dans la méthode situationnelle.

La langue est alors considérée comme un système formel de lexèmes et de morphèmes agencés grâce à une syntaxe pour former un sens, un ensemble de mots et de règles permettant d'organiser ces mots en messages pour la suggestopédie, des structures syntaxiques, préconisées par l'approche britannique du structuralisme linguistique en ce que ces structures doivent être liées à des situations (modes de pratiques des structures orales) dans lesquelles elles sont utilisées (cf. Malinowski, Firth et Halliday). Ces méthodes s'emploient donc à présenter à l'apprenant un système fini de formes. La description de la langue dans son aspect synchronique conduit à la définition des moments nécessaires à la communication et du contenu linguistique de l'enseignement.

La conception formelle de la langue ne cesse de poser la langue comme un système fini de structures qu'il suffit d'acquérir pour les reproduire. Toutefois, la simple reproduction de structures mémorisées et acquises ne saurait suffire à l'objectif communicationnel de la langue, forme sous laquelle se concrétise alors le langage. C'est pourquoi cette langue ne saurait être qu'un objet formel, puisqu'elle comporte, de par sa nature, un objectif pragmatique : elle est un moyen par lequel on transmet une information à un autre. C'est en effet grâce à cette langue que se transmettent d'une génération à

l'autre les éléments fondateurs de notre identité culturelle.

1.1.2. La langue est un objet pragmatique

Comme on l'a vu ci-dessus, la langue, considérée d'abord comme un système de formes, a peu à peu revêtu d'autres caractéristiques, notamment celles de moyen d'expression et de communication. D'objet formel, de système fini de structures formelles, la langue est peu à peu devenue, dans l'esprit des formateurs et des didacticiens des langues étrangères, et en réaction très forte à cette conception purement formelle issue de la méthodologie traditionnelle, un objet pragmatique, fonctionnel, un moyen de communiquer.

La notion d'objet de langue en tant qu'objet pragmatique se retrouve dans l'approche communicative. Qu'entend-on par communication ?

La langue est un instrument de communication, d'interaction sociale. Pour atteindre à la compétence de communication, point n'est besoin de recourir à la seule compétence grammaticale. Celle-ci ne peut constituer l'objet final de l'apprentissage des langues, puisqu'elle apparaît comme n'en étant qu'un moyen, qu'une partie de cette compétence de communication que chaque apprenant d'une langue étrangère cherche à acquérir.

Il ne fait pas de doute que l'acquisition de cette compétence de communication passe par l'acquisition de la compétence grammaticale, mais elle n'en est pas le seul objet et reste même très secondaire, puisque la correction syntaxique du message ne revêt d'importance que lorsque le message en devient tronqué, ou lorsqu'il n'atteint pas son objectif de communication. Canal et Swain distinguent dans cette compétence de communication deux composantes en la rebaptisant compétence sociolinguistique. Ces deux composantes, socioculturelle d'une part et discursive d'autre part, posent avec acuité le problème de la prise en charge de la composante culturelle dans l'enseignement des langues étrangères.

Cette dernière composante a souvent été négligée ou repoussée au moment, très tardif souvent, où l'on entrait de plain pied dans une compétence discursive. Il faut attendre que la compétence discursive soit déjà là pour passer au socioculturel. L'accès au socioculturel dépend ainsi de la maîtrise du discours, tant en compréhension qu'en expression. La langue est encore ici un objet formel, dépourvu de contenu culturel très fort.

Pourtant, l'aspect communicationnel n'existe que lorsque le message à transmettre est pourvu d'un sens. La fonction de la langue n'est alors plus seulement pragmatique : elle se doit de porter du sens à l'autre.

1.1.3. La langue est "sémaphorique"

Krashen et Terrell sont les défenseurs de cette approche naturelle qui privilégie le contenu des messages à transmettre. C'est là qu'on retrouve cette fonction "*sémaphorique*", porteuse de sens. Déjà la SGAV avait introduit l'idée de la perception globale du sens dans la langue, sans toutefois l'exploiter à fond.

Krashen et Terrell considèrent la langue comme un ensemble de mots et d'énoncés

signifiants. Ils n'en négligent pas moins les structures et considèrent en outre qu'il convient de s'appuyer sur des structures déjà connues pour développer l'apprentissage d'une langue, suivant en cela la conception naturelle de l'acquisition du langage. La formule "I+1" demande à l'enseignant de ne présenter une nouvelle notion qu'en s'appuyant sur une notion (*input*) précédemment acquise et déjà renforcée. On n'a pas recours ici à l'analyse grammaticale traditionnelle ni à ses règles.

La langue est alors considérée comme un ensemble d'éléments lexicaux, de structures mais surtout de messages signifiants⁷⁹.

1.1.4. La langue est expression

A côté de ces méthodologies d'inspiration fortement linguistiques, le *Silent Way* de Gattegno insiste sur le côté expressif de la langue. La langue est un moyen d'expression, que cette expression soit personnelle ou qu'elle soit la particularité d'un groupe particulier d'individus.

Il est alors nécessaire de saisir l'esprit intérieur d'une langue et non les seuls éléments extérieurs la composant : l'apprenant doit donc s'approprier la façon dont chaque langue se compose d'éléments sonores et prosodiques qui donnent à chacune un système de sons et une mélodie particulière. C'est une conception structuraliste de la langue. La langue est alors assimilée à un ensemble de sons arbitrairement associés à des significations particulières, organisé en phrases soumises à des règles grammaticales.

On "évite ainsi le recours à la langue maternelle [en créant] des situations langagières simples totalement contrôlées par l'enseignant, [en transférant] au niveau des apprenants la responsabilité des énoncés, [mais surtout en donnant] le temps aux apprenants de produire spontanément des énoncés à partir desquels l'enseignant et les apprenants peuvent travailler pour en arriver à produire une mélodie semblable à celle entendue, fournissant ainsi dès le départ un schème mélodique intégré"⁸⁰.

La langue est un outil expressif permettant à chacun de ses utilisateurs d'exprimer relativement les uns aux autres ses pensées les plus profondes, ses sentiments, ses perceptions. Les quatre habiletés (comprendre, parler, lire, écrire) ont une égale importance et c'est l'oral qui est d'abord privilégié par l'acquisition d'une prononciation correcte et par la maîtrise par l'apprenant des éléments prosodiques (rythme, intonation, mélodie, accent). La langue est alors conçue, comme par la méthode structuro-globale audio-visuelle (SVAG), comme un moyen d'expression et de communication orale, l'écrit n'étant considéré que comme un dérivé de l'écrit.

⁷⁹ Cf. RICHARDS, Jack C. et RODGERS, Theodore S. (1986), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, page 130.

⁸⁰ Cf. GATTEGNO, Caleb (1963-1972), *Teaching Foreign Languages in Schools : The Silent Way*, 2e édition, New York, Educational Solutions, reproduit dans BLAIR, R. W. (1982), *Innovative Approaches to Language Teaching*, Rowley, Mass., Newbury House, p.198-199.

Toutefois, la présence d'autres souligne le fait que la langue n'est pas utilisée comme seul moyen dont dispose le transmetteur. Il faut un décodeur à l'autre bout de la transmission qui va recevoir le message, l'interpréter, voire influencer sur son contenu. C'est le rôle assigné à la langue par la théorie interactionniste.

1.1.5. La langue se construit en interaction

Une autre conception de la langue est en effet une conception socio-constructiviste appelée à développer la pensée créatrice du locuteur. La méthode communautaire de Charles A. Curran⁸¹ définit la langue comme un moyen d'interaction sociale qui peut aider le locuteur à se réaliser soi-même⁸², et non plus comme un pur instrument de communication. ***"Une langue, ce sont des "personnes". Autrement dit, l'accent a été mis non pas sur la "grammaire" et la "formation de phrases", comme on le trouve dans les manuels, mais sur un sens approfondi de la communication personnelle.***

La langue devient un lieu d'échanges et d'appartenance". L'apprentissage d'une langue étrangère implique donc forcément une transformation du moi. Mais cette transformation du moi n'est pas solitaire ; elle est solidaire de celle qui s'effectue dans le groupe qui suit le même processus. En cela, la langue doit être considérée comme un moyen de développer la pensée créatrice.

Le contenu linguistique n'est donc pas déterminé à l'avance par le seul enseignant ou par le manuel qu'il utilise. L'interaction exige que le contenu provienne des apprenants eux-mêmes, du moins au tout début de l'apprentissage. Ce sont les sujets de l'apprentissage qui définissent eux-mêmes les messages qu'ils désirent transmettre aux autres, l'enseignant servant ici de traducteur, c'est-à-dire, pour le cas de la méthode de Curran, de transmetteur de message de la langue source vers la langue cible. L'interaction n'existe donc pas seulement entre les producteurs des messages, entre les apprenants, mais également entre les langues mises en relation. La rupture nécessaire que nous soulignons à la fin du premier chapitre entre la langue maternelle et la langue étrangère n'est pas, dans cette méthode, une rupture brutale, mais une rupture consentie par l'ensemble de la communauté d'apprentissage.

On touche ici à un autre domaine constitutif de la langue, celui de son contenu culturel qui va faire l'objet de notre deuxième point.

1.2. La place de la culture dans les méthodes

Les conceptions de la langue telles que nous avons pu les approcher ci-dessus nous ont obligé à taire ce à quoi la langue est destinée. À côté de la communication, la langue permet de transmettre des informations et, partant, des informations constitutives de notre

⁸¹ CURRAN, Charles A. (1961), "Counseling skills adapted to the learning of foreign languages", *Bulletin of the Menninger Forum*, mars, reproduit dans BLAIR, R. W. (éd.) (1982), *Innovative Approaches to Language Teaching*, Rowley, Mass., Newbury House.

⁸² Cf. également : ROGERS, Carl R. (1961) *On Becoming a Person*, traduit (1968) chez Dunod, Paris. SCHÜLE, K. (1976), "Die fremdsprachendidaktische Reichweite der Sprechfähigkeitstheorie - oder die Dialektik zwischen Anpassung und Aufklärung", *Linguistik und Didaktik*, pages 190-209.

personnalité tant psychologique ou individuelle que collective ou sociologique. Comment les méthodes parviennent-elles à transmettre ces informations que l'on classe traditionnellement dans ce qu'on a coutume d'appeler la culture ?

Définir la culture est une tâche à laquelle se sont attachés les anthropologues. On ne trouvera pas dans les méthodes de représentation du sens ontologique de la culture qui recouvrirait tout ce par quoi l'existence humaine s'élève au-dessus de la simple nature. Cette signification ontologique de la culture n'est pas l'objet d'une réflexion intrinsèque à la didactique d'une langue étrangère, si ce n'est dans sa définition même. L'objet étant là, la question de son existence ne se pose pas. Deux grandes tendances toutefois se font jour : celle qui pense que la culture appartient à un groupe social déterminé, et que le changement de groupe implique une adaptation à la culture du nouveau groupe ; celle qui pense la culture en termes d'universalité et qui va rechercher, à travers une comparaison des deux cultures en présence, les composantes communes à ces deux cultures.

Le mot "culture" est lui-même un concept qu'il nous faut préciser ici. Qu'entend-on par culture ?

La culture pourrait correspondre à la définition qu'en donnent Charles C. Fries et Nelson Brooks⁸³, c'est-à-dire la façon de vivre des personnes ayant une langue commune. Il s'agit donc d'une culture synchronique, en rapport avec le temps considéré. La culture de tel siècle par opposition à la culture de tel autre siècle. Le rapport direct entre la culture et le temps est ici fondamental. Il ne s'agit pas en effet que d'une culture qu'on pourrait qualifier de diachronique, figée par le temps, de cet ensemble de connaissances que l'on peut acquérir après coup sur telle ou telle époque et qui permet d'expliquer la culture d'une époque ultérieure, mais bien d'une description objective de la façon de vivre des locuteurs d'une langue donnée à l'intérieur d'un cadre géographique déterminé⁸⁴. Cette culture, au contraire, est changeante et ne cesse de se transformer. A l'apprenant d'une L2 incombe alors la tâche de se familiariser avec ces façons de vivre dans la mesure où elles sont différentes des siennes.

En outre, la culture fait partie de la langue et la langue fait partie de la culture. Ce va-et-vient incessant langue-culture / culture-langue permet, à travers les dialogues que l'apprentissage instaure entre les locuteurs natifs et les locuteurs apprenants, d'explicitier des références aux modes de vie des locuteurs natifs. Il ne s'agit plus ici d'un apprentissage des langues à travers une langue figée par l'expression artistique, littéraire par exemple, mais d'une langue considérée, selon Raymond Renard, comme un **"véhicule de la culture et de la civilisation."** Affirmer que la culture fait partie de la langue, c'est dire qu'il existe un lien étroit entre les aspects socio-culturels, d'une part, qui font davantage référence aux institutions propres aux locuteurs de L2, et les aspects psychologiques d'autre part, propres aux individus locuteurs natifs.

La culture et la langue s'alimentent mutuellement, même si la culture semble pouvoir

⁸³ Cf. notamment BROOKS, Nelson (1964), *Language and Language Learning : Theory and Practice*, Harcourt Brace, New York.

⁸⁴ Cf. TYLOR, E. B. (1871), *Primitive Culture*, t.1, p.1 : "Le mot *culture*, pris dans son sens ethnographique le plus étendu, désigne ce tout complexe comprenant les sciences, les croyances, les arts, la morale, les lois, les coutumes et les autres facultés et habitudes acquises par l'homme dans l'état social."

être autonome par rapport à la langue. On peut en effet fort bien concevoir un curriculum d'approche d'une culture donnée sans pour autant se pencher sur la langue qui véhicule cette culture : la culture est alors diachronique et sans rapport immédiat avec le besoin de communication que pourrait éveiller cette acquisition, car elle reste un savoir, un ensemble de connaissances. Cette sorte d'acquisition serait-elle suffisante à la finalité institutionnelle de l'apprentissage des langues étrangères, celle de l'ouverture à un monde différent, à l'autre ? Il semble que la motivation des apprenants pourrait se révéler encore plus difficile à éveiller qu'elle ne l'est actuellement. Mais la question n'en reste pas moins posée et permettrait d'éclairer bien des débats sur les finalités de l'enseignement des langues étrangères dans les institutions scolaires.

En quoi la culture et la langue s'alimentent-elles mutuellement ? D'abord par toutes les productions langagières participant au champ de la culture. On cite habituellement les productions littéraires, poétiques, philosophiques, théologiques, scientifiques, voire techniques, qui ont longtemps constitué les seules traces laissées par nos aînés. Cela ne signifie pourtant pas qu'une culture ait toujours eu besoin de l'écrit pour se perpétuer et se transmettre. La tradition orale de certains pays ou de certaines régions, même si elles sont par ailleurs baignées dans le phénomène scriptural souligne la présence d'autres moyens de transmission de la culture : en faisant parler les "Anciens", on redécouvre des vérités qu'on avait oubliées à cause de la sélection faite par l'écrit. La langue orale est alors le moyen privilégié de transmission d'un patrimoine culturel.

Mais la culture est aussi transmise par les Arts en général. La musique, le théâtre ne sont-ils pas autant de champs à l'intérieur desquels germe, croît et grandit cette culture propre aux locuteurs natifs ? L'opéra italien du XIXe siècle n'est-il pas resté abscons aux cartésiens français contemporains justement à cause de cette incompréhension ?⁸⁵

L'apprentissage d'une culture étrangère, que l'on appellera "C2", c'est en définitive une prise de conscience plus grande de la différence par l'intermédiaire d'une autre culture, d'un autre mode de vie, d'une autre façon de penser, celle à laquelle ont part les locuteurs de la langue étrangère qui la véhicule, la "L2".

Une dernière question se pose lorsqu'on parle d'enseigner la culture. Quelle culture enseigner dans un contexte résolument synchronique ? Doit-il s'agir de celle participant d'une consensualité "politiquement correcte" ou doit-elle être issue d'une analyse objective des véritables composantes culturelles ? Cette question est d'ordre éthique et concerne autant les concepteurs de méthodes que les enseignants utilisateurs de ces méthodes. Contentons-nous de citer le cas du groupe de Rap *NTM*. Lors de la condamnation des chanteurs du groupe, on a pu entendre des réflexions sur la liberté d'expression du côté de l'intelligentsia traditionnelle et un consentement tacite s'est fait jour dans les cultures populaires. Un autre cas, plus allongé dans le temps, celui-là, est la perception de l'écologie en-deçà et au-delà du Rhin. Le large consensus des Allemands face à cette question se limite en France à une réflexion présente dans les rangs de la seule intelligentsia. Peut-on dès lors présenter les Français comme les rois de l'écologie et de l'environnement sans automatiquement déformer la réalité de l'ensemble de la réflexion sociale ?

⁸⁵ Cf. BARBIER, Patrick (1987), *A l'Opéra au temps de Rossini et de Balzac*, Hachette.

La question de savoir quelle culture enseigner ne doit-elle par conséquent pas faire préalablement l'objet d'une étude sociologique extrêmement poussée dans son objectivité, afin que l'enseignement de la culture ne se résume ni en un dénigrement systématique du pays de C2, ni en un embellissement subjectif d'une réalité en fait beaucoup plus nuancée ?

Mais il nous faut revenir, pour tenter de répondre à ces nombreuses questions, aux méthodes et aux méthodologies qui sont proposées par les éditeurs et les méthodologues contemporains. Qu'entendent-elles par culture ? Quelle culture veulent-elles faire passer dans l'enseignement d'une L2 ?

On peut penser, lorsque l'on considère les différentes méthodologies, qu'elles n'osent pas donner à la culture toute l'importance qu'elle devrait avoir dans une perspective humaniste de l'enseignement des langues étrangères. Peu de méthodologies, en effet, ont l'audace de centrer l'enseignement d'une langue étrangère sur la culture et la civilisation du pays auquel la culture ressortit. On trouve certes parfois des tentatives, mais des difficultés supplémentaires (choix parmi les différentes cultures participant de la même langue, culture urbaine, culture idéalisée, culture littéraire, etc.) naissent ici qui rendent le choix très difficile et pouvant être interprété comme politique, économique, philosophique, voire prosélytique.

La culture n'étant pas unique, même à l'intérieur d'un même groupe social, mais le fruit d'une exposition à des données extérieures (on se fabrique sa propre culture), même si l'on peut reconnaître des tendances très analogues à l'intérieur d'un même groupe social, la conception de la culture ne peut revêtir un aspect unique : elle ne peut être que le produit d'un mélange kaléidoscopique des cultures particulières.

1.2.1. La culture est particulière aux 'native speakers'

Une des deux conceptions dominantes de la culture est le fait qu'elle est particulière aux "native speakers". Louis Porcher dit que ***"la culture est faite de diversités inscrites dans (et constitutives d') une cohérence d'ensemble. [...] Toute culture est mode de classement, et nous sommes, selon la célèbre formule de Pierre Bourdieu, "des classeurs classés par (nos) classements."***⁸⁶

Cette assertion est lourde de conséquences sur la perception qu'on peut en avoir. Si la culture est particulière aux "native speakers", cela ne signifie-t-il pas qu'un non natif ne pourra jamais entrer dans cette culture, qu'il ne pourra jamais la comprendre (cum+prehendere), l'assimiler, la concevoir comme étant une culture à laquelle il puisse un jour participer, puisqu'il est dans l'impossibilité matérielle de faire partie de cette culture, d'y prendre totalement part ?

Les méthodologies sont ici avares de renseignements, d'autant plus qu'elles ne sont conçues pour la plupart que comme des méthodologies incitatives, pour débutants. Quels aspects culturels peut-on introduire dans une classe de débutants qui ne soit pas une culture de stéréotypes ? La réflexion sur ses propres stéréotypes, sur ses propres représentations culturelles ne risquent-elle pas ici de se transformer peu à peu en un

⁸⁶ PORCHER, Louis (1986), *La Civilisation*, CLE International, pages 12-13.

rejet, ou, au contraire, en une défense intolérante de sa propre culture ?

Traditionnellement, en effet, la culture est ce que les anciens nous ont légué, les beaux-arts, l'architecture, la sculpture, la peinture, la musique, la littérature. C'est la littérature - on parle même souvent des "bons auteurs" pour les différencier de ceux qui, souvent par le seul contenu culturel de leurs productions, pourraient se révéler dangereux - qui apparaît, dans la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction, comme prédominante, dans la mesure où la langue qu'on y trouve représente le modèle à imiter. L'approche de la culture étrangère n'est donc pas une ouverture à l'autre, mais un moyen de perfectionner l'apprentissage de la langue par l'imitation des "grands" auteurs. Cette conception de la culture restera vivace jusqu'au moment où, les contacts se multipliant et les distances devenant plus courtes, l'apprentissage d'une langue ne se suffira plus d'être un exercice intellectuel, mais deviendra la composante d'une véritable éducation et où l'on recherchera alors des justifications plus humanistes à l'enseignement universel des langues étrangères.

L'apparition de la Méthode Directe remet ce modèle traditionnel en cause en insistant davantage sur la fonctionnalité de la langue enseignée et donc de la culture qu'elle véhicule. La culture est alors conçue comme l'ensemble des réalités quotidiennes communes aux locuteurs de la langue cible. La culture n'est plus synonyme des seuls beaux-arts, littérature ou autres, mais inclut des notions d'histoire et de géographie permettant d'approcher de façon plus approfondie le mode de vie quotidien des locuteurs de L2.

Cette conception nouvelle se retrouve dans presque toutes les méthodologies nouvelles, même si son importance est plus ou moins développée.

On reproche souvent, par exemple, l'absence de notions culturelles dans les méthodes audio-orales et structuro-globales audio-visuelles. Cela ne vient-il pas de ce que la culture est considérée comme étroitement associée à la langue ? Pourquoi dans ce cas procéder à un traitement particulier du problème culturel, tant du point de vue institutionnel ou sociologique que du point de vue personnel ou psychologique ? Si l'on excepte certains ouvrages spécialisés dans la présentation culturelle de la France⁸⁷, la présentation de la culture ne consiste dans la plupart des matériels didactiques qu'en un prétexte permettant de présenter de façon plus attractive les faits de langue. Il ne saurait être question, d'ailleurs, pour les auteurs de ces matériels didactiques, de séparer langue et culture, même si le parti-pris peut se révéler parfois comme étant un phénomène de mode s'inscrivant dans une perspective excessivement synchronique : il n'est besoin que de reprendre la méthode *Voix et Images de France*, dont l'élaboration est presque trop facile à dater...

La transmission de la culture apparaît en outre très souvent comme aléatoire en ce qu'elle dépend beaucoup de la conception personnelle que le transmetteur a de ce qu'est la culture. La culture personnelle de l'enseignant, la liberté qu'il exerce dans ses choix méthodologiques, son autonomie constituent autant de facteurs qui laissent au contenu

⁸⁷ Cf. *Les Français, La France de toujours, La France d'aujourd'hui* (CLE International), *Vivre au Pays* (Hatier), *Nouveaux Regards sur la France, La France aux cent visages* (Hachette), pour ne citer que les derniers titres publiés.

culturel des méthodologies d'enseignement des langues étrangères l'aspect kaléidoscopique de juxtaposition de faits culturels particuliers que l'on signalait plus haut.

1.2.2. La culture est universelle

Une autre conception de la culture dans les méthodologies est celle qui suppose que la culture est un bien universel. L'objet de la méthodologie est alors de montrer dans C2 ce qui est commun à la culture de l'apprenant, "C1". On retrouve cette conception de la culture dans les méthodologies qui ne s'appuient pas exclusivement sur l'objet langue de la langue étrangère. C'est ainsi qu'une impression d'universalité peut se dégager de l'apprentissage d'une langue étrangère dans la mesure où l'indigène de C2 n'a ni d'autres préoccupations ni d'autres habitudes que celles de l'indigène de C1.

En avançant dans l'apprentissage de la langue, l'apprenant accède inévitablement aux faits appartenant à l'histoire du peuple de C2, et là se posent des problèmes de choix cruciaux.

Prenons l'exemple du français langue étrangère. Sans automatiquement retomber dans l'excès de la France coloniale où les Malgaches comme les Néo-Calédoniens apprenaient il y a encore peu de temps que leurs ancêtres étaient les Gaulois, on peut se poser la question du choix de la culture à enseigner. Est-ce celle de la France du Nord, du Sud, de l'Est, de l'Ouest, du Centre ? Est-ce celle qui fait appel à des racines historiques lointaines pour comprendre les faits et les réactions des Français d'aujourd'hui ? Ou encore celle de l'émigration vers le Québec, le Mexique, la Louisiane ? Ou bien celle d'un Aimé Césaire⁸⁸, d'un Francis Bebey⁸⁹ ou d'un Massa Makan Diabate⁹⁰ ?

Il est par conséquent de moins en moins question d'une méthodologie spécifique de l'enseignement de la culture de L2. Le pragmatisme prend ici le pas sur la théorie anthropologique de la culture, sachant qu'il ne convient pas forcément de réserver l'approche ontologique de la culture à celui d'une langue étrangère.

Des réflexions sont en cours sur l'enseignement de la civilisation. Il convient de signaler entre autres les travaux de Louis Porcher, de Jean-Claude Beacco, de Martine Abdallah-Pretceille et de Geneviève Zarate⁹¹, dont les propositions d'objectivation de la culture par l'approche des stéréotypes n'a pas manqué de séduire de nombreux concepteurs de matériels didactiques. On peut à la fois s'enorgueillir de cette nouvelle approche ontologique de l'enseignement de la culture, qui correspond alors à une tâche

⁸⁸ CESAIRE, Aimé (1947), *Cahier d'un retour au pays natal*, roman, Bordas.

⁸⁹ BEBEY, Francis (1989), *La Lune dans un seau tout rouge*, nouvelles et récits, Hatier, Collection "Littérature francophone".
Ecrivain et compositeur camerounais de langue française.

⁹⁰ DIABATE, Massa Makan (1980, 1982, 1983), *Le Coiffeur de Kouta, Le Boucher de Kouta, Le Lieutenant de Kouta*, trilogie romanesque, Hatier, Collection "Le Monde noir". Ecrivain et dramaturge malien de langue française.

⁹¹ Cf. notamment PORCHER, Louis (1986), *La Civilisation*, éditeur, CLE International, ainsi que ZARATE, Geneviève (1983), *D'une Culture à l'autre*, coordonnatrice du numéro 181, *Le français dans le monde*, novembre-décembre 1983.

véritablement éducative, objectif premier de l'enseignement scolaire des langues étrangères, et regretter qu'elle ne vienne trop souvent gommer les particularités culturelles, comme s'il s'agissait alors d'enseigner une forme de pensée unique pouvant déboucher sur un relativisme culturel susceptible d'être dommageable à ce même objectif premier.

Après avoir décrit quelles étaient les conceptions de l'objet d'apprentissage / enseignement dans les méthodologies d'aujourd'hui des langues étrangères, il nous faut nous tourner vers les conceptions de l'apprentissage lui-même que représentent les diverses méthodologies d'aujourd'hui. C'est ce qui fait l'objet de la deuxième partie de ce chapitre.

2. Le primat du sujet dans l'apprentissage

Les théories de l'acquisition / apprentissage des langues étrangères se sont pendant longtemps situées dans le prolongement de théories psychologiques qu'elles appliquaient au problème didactique spécifique.

Dans les méthodologies contemporaines, il est intéressant de constater que des options théoriques très diverses sont mises à contribution pour aider l'apprenant dans sa tâche. Germain⁹² dénombre sept courants psychologiques sur lesquels repose l'apprentissage dans les méthodes contemporaines : le behaviorisme, le gestaltisme, le cognitivisme, la conception du moniteur, une psychologie neurofonctionnelle, une psychologie développementale et la psychologie suggestologique. Nous les regrouperons ici en trois grandes catégories. L'apprentissage peut être en effet considéré comme essentiellement environnemental, subjectif ou interactionniste, bien que les frontières entre ces diverses catégories ne soient pas totalement étanches, comme nous le verrons ci-dessous.

Ces diverses conceptions de l'apprentissage assignent chacune un rôle précis à l'apprenant, mais qui varie considérablement selon les méthodes utilisées. Nous décrirons, reprenant en cela les diverses catégories de Claude Germain, en quoi ces rôles divergent les uns des autres.

2.1. L'apprentissage des méthodes

Une première catégorie présente comme hypothèse que l'apprentissage ne peut se faire que grâce à *l'environnement*. La méthode situationnelle et la méthode audio-orale sont par exemple essentiellement fondées sur une conception behavioriste de la psychologie en ce qu'elles reposent sur l'acquisition d'habitudes et d'automatismes répondant à des stimuli linguistiques. Le behaviorisme skinnerien part de la constatation que le langage est un moyen de communication et postule que c'est en imitant les comportements communicatifs observables dans son environnement que l'enfant construit sa propre capacité à communiquer. L'apprentissage linguistique s'effectue de même lorsque sont réunies les conditions par lesquelles des renforcements, positifs ou négatifs, vont pouvoir

⁹² GERMAIN, Claude (1993), *op.cit.*, p. 303 à 307.

s'appuyer sur des comportements afin d'en développer de nouveaux. Cet ensemble théorique, le "conditionnement opérant", est à l'origine en méthodologie de l'enseignement des langues étrangères des méthodes audio-orales et de ce qui en est resté, les laboratoires de langue et leurs exercices structuraux.

Deux critiques importantes ont été apportées à cette vision de l'apprentissage. D'abord, en ce qui concerne la langue, elle semble inadaptée lorsqu'il s'agit de savoirs non formels : si on peut en effet apprendre les règles orthographiques et grammaticales, il n'est pas sûr qu'on soit capable de les pratiquer grâce à cette seule connaissance théorique. D'autre part, on ne tient pas compte des représentations, des projets, des motivations du sujet apprenant, puisque le concepteur des processus pédagogiques est le seul décideur de ce qui est susceptible de faire progresser l'apprenant dans son apprentissage.

C'est le cas également de la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) fondée sur une approche gestaltiste de la psychologie. La grammaire, les clichés, la situation et le contexte linguistique visent à faciliter une réorganisation par le cerveau des différents éléments perçus par les sens, des stimuli extérieurs. Même si le sens n'est pas oublié, c'est pourtant la forme qui est privilégiée dans la mesure où le choix des éléments linguistiques se fait par des critères de fréquence et de facilité.

Une deuxième catégorie considère l'apprentissage, en réaction à la première, comme un *processus interne au sujet*. C'est le cas de l'approche communicative et de l'approche axée sur la compréhension qui repose sur une conception cognitiviste de la psychologie, fortement marquée par l'innéisme chomskyen de la grammaire générative-transformationnelle. Il ne s'agit plus de former un ensemble d'habitudes linguistiques, mais d'apprendre à former des règles permettant de produire de nouveaux énoncés plutôt qu'à répéter des énoncés déjà entendus dans l'environnement extérieur. Le sujet apprenant est créateur de sa langue. On n'apprend pas une langue par simple imitation puisqu'on est amené à produire des énoncés qu'on n'a jamais entendus auparavant. L'apprenant est acteur de son apprentissage.

L'approche naturelle de Krashen et Terrel propose un autre angle d'attaque de la réflexion méthodologique d'apprentissage d'une langue étrangère. Il s'agit en effet moins d'un apprentissage fondé sur une conception linguistique de la structure de la langue que sur une conception psychologique de l'apprentissage ou de l'acquisition d'une langue. On passe d'une conception linguistique à la conception psychologique présentée dans sa "Monitor Hypothesis."⁹³ On y distingue l'acquisition, processus implicite, inconscient, axé sur le sens, en usage lors de l'acquisition de la langue maternelle, de l'apprentissage, processus explicite, conscient, axé sur la forme ou la grammaire, utilisé lors de l'apprentissage d'une langue seconde. L'apprentissage ne conduit pas immédiatement à l'utilisation "naturelle" de la langue. Il convient donc de réactiver chez l'apprenant d'une langue seconde - notamment chez l'adulte - l'ordre naturel d'acquisition des structures de L2. Krashen et Terrel postulent alors l'existence d'un "Monitor" chez l'adulte, qui

⁹³ KRASHEN, Stephen D., & TERREL, Tracy, D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, New York, Pergamon Press. Cf. également KRASHEN, Stephen D., & TERREL, Tracy, D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, New York, Pergamon Press

représente l'**"ensemble des connaissances explicites, des règles formulées, de la compétence consciente de l'apprenant qui se manifeste surtout au moment de l'énonciation et seulement pour contrôler la grammaticalité des énoncés, le moniteur ne pouvant enclencher lui-même un énoncé"**⁹⁴. Il s'agit bien ici aussi d'une approche de l'apprentissage axée sur des facteurs internes à l'individu, cognitiviste.

La méthode par le mouvement d'Asher⁹⁵ repose sur une conception neurobiologique de l'apprentissage. Le siège du langage étant l'hémisphère gauche et celui des activités motrices l'hémisphère droit, une langue ne peut s'acquérir, selon Asher, que par une mise en activité de l'hémisphère droit avant que la langue, code du langage, ne soit traitée par l'autre hémisphère. Le premier observe et "apprend" ce que l'autre produit comme actions. Ici aussi, il s'agit d'une conception plutôt innéiste de l'apprentissage.

Une dernière catégorie se fonde sur *l'interaction de l'environnement et du sujet*. Deux méthodes sont ici plus particulièrement représentatives de cette interaction. La méthode communautaire de Curran⁹⁶ et la méthode suggestopédique de Lozanov⁹⁷, sous des formes sensiblement divergentes, en sont les représentants en ce qu'elles postulent qu'on ne peut apprendre sans tenir compte de l'environnement et qu'il convient par conséquent d'adapter l'environnement à son apprentissage. Apprendre une L2 est considéré comme un acte d'engagement personnel qui implique la totalité de l'individu, non seulement son intelligence, mais encore sa personnalité affective et émotive. Apprendre une L2 entraîne l'acceptation par l'apprenant d'une transformation plus ou moins profonde de sa personnalité. Ces deux méthodes postulent que l'apprentissage ne peut se réaliser efficacement lorsque l'apprenant n'est pas psychologiquement et physiquement détendu. Une sorte d'effet Pygmalion, promu par l'enseignant lui-même, conforte l'apprenant dans la sécurité qu'il doit ressentir pour accéder à un apprentissage optimal. Dans la méthode suggestopédique, le recours à une nouvelle personnalité, à un décor détendant, à la musique classique permettent à l'apprenant de concevoir l'apprentissage d'une L2 comme une activité agréable et relaxante, et fonctionnent comme agents de renforcement du processus d'apprentissage.

2.2. Le sujet et les méthodes

Dans ces différentes méthodes, on assigne au sujet de l'apprentissage des rôles de diverses formes.

Il se peut en effet que l'apprenant soit considéré comme un simple consommateur du

⁹⁴ BIBEAU, Gilles (1983), "La théorie du Moniteur de Krashen : aspects critiques", in *Bulletin de l'ACLA [Association canadienne de linguistique appliquée]*, 5/1.

⁹⁵ ASHER, James J. (1969), "The total physical response approach to second language learning", *Modern Language Journal*, 53. Voir également *Learning Another Language through Actions : The Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos, California, Sky Oaks Productions, 1977-1979.

⁹⁶ CURRAN, Charles, A. (1961), *Evaluative and Emotional Factors in Learning Foreign Language*, Desclée.

⁹⁷ Cf. SAFERIS, Fanny (1978), *Une révolution dans l'art d'apprendre*, Coll. Réponses, Robert Laffont, 231 pages.

contenu de son apprentissage, et qu'il n'exerce par conséquent aucun contrôle sur le contenu de cet apprentissage. C'est le cas de la méthode situationnelle, de la méthode audio-orale, de la méthode structuro-globale audio-visuelle ainsi que de la méthode par le mouvement d'Asher ou de la suggestopédie de Lozanov.

Dans d'autres méthodes, le contenu peut se négocier, plus ou moins selon que l'on considère l'approche d'une langue seconde comme un apprentissage ou une acquisition. La méthode par la compréhension, ainsi que le Silent Way, offrent la possibilité aux apprenants de définir par eux-mêmes les moments linguistiques qui leur importent après négociation avec l'enseignant.

L'approche communicative, la méthode communautaire et l'approche naturelle de Krashen et Terrel, dans la mesure où chacune de ces méthodes exprime le désir de ne plus considérer la langue comme un simple code de communication, mais bien davantage comme un facteur de développement de l'individu à travers son aspect communicatif, partent d'un contenu non négocié pour en arriver au développement de l'autonomie de l'apprenant dans son apprentissage d'une part, mais aussi dans son individualité d'autre part.

Ainsi, l'apprenant peut-il, selon les méthodes, subir son apprentissage ou agir sur lui. L'apprenant aura donc un rôle plus ou moins actif. Il est intéressant de constater que l'action de l'apprenant est directement liée à l'arrivée de la méthode dite directe, mais qu'elle a évolué dans la mesure où l'apprenant ne se contente plus de reproduire ce que le modèle (l'enseignant) lui imposait de façon souvent autoritaire. Les réflexions sur l'apprentissage en interaction avec le groupe (méthode communicative, méthode par le mouvement - même s'il est souvent non verbal -, méthode communautaire, méthode naturelle et méthode par la compréhension) ont pour effet de faire prendre conscience davantage à l'apprenant de sa propre méthode d'apprentissage, et donc de son fonctionnement individuel en interaction avec le groupe. L'apprenant est donc tour à tour mis en situation, il peut réagir à l'environnement plus ou moins immédiat à travers l'approche de la langue, sous ses aspects aussi bien verbaux que non-verbaux, interagir sur son propre apprentissage et sur celui des autres, il peut être plus ou moins acteur d'un contenu imposé, apprendre l'autonomie par l'analyse du contenu de son apprentissage, par le groupe auquel son apprentissage le fait appartenir, ou même s'abandonner à la suggestologie, sans négocier le contenu de son apprentissage ni devenir conscient de ses stratégies d'apprentissage.

3. Le primat du didactisme

L'apprentissage ne dépend pas que du sujet et de la nature et du contenu de l'objet d'apprentissage. L'acte d'enseigner et ce qui gravite autour influent considérablement sur l'apprentissage lui-même. Dans cette troisième partie, nous étudierons l'importance de l'enseignant et du matériel didactique donnée dans la situation d'apprentissage par les méthodes.

3.1. L'enseignant dans les méthodes

L'enseignant est en général l'autorité et le modèle à imiter, ce qui n'est pas original par rapport aux méthodes dites traditionnelles de grammaire-traduction. On retrouve cette conception de l'enseignant dans les méthodes audio-orales, SGAV, situationnelles, suggestopédiques.

Dans certaines méthodes, plus interactives et considérant le groupe des apprenants comme nécessaire à l'apprentissage individuel, telles que la méthode communautaire ou le Silent Way, l'enseignant se transforme en conseiller, dans la mesure où il est le médiateur de la prise de conscience par l'apprenant de ses processus d'apprentissage de la langue seconde. La méthode par la compréhension, en mettant l'accent sur l'accès de l'apprenant à cette prise de conscience de ses stratégies d'apprentissage, demande à l'enseignant de faciliter l'accès à la compréhension du code de la L2. Cette forme de conseiller confère à l'apprenant une sécurité plus grande dans son approche de cet objet altérant qu'est l'apprentissage d'une langue seconde. Cet aspect est complété dans l'approche communicative par d'autres formes d'action. L'enseignant se doit ici de mettre sa volonté d'intervention en sommeil pour ne devenir qu'un catalyseur de parole, un organisateur d'activités communicatives.

Ainsi, l'enseignant n'est plus considéré comme une autorité qui impose un contenu, mais comme un facilitateur d'acquisition de la langue seconde et d'expression, un accoucheur de pensée. L'enseignant, surtout dans le contexte de l'apprentissage scolaire, devient un médiateur en tant qu'il aide l'apprenant à se construire par lui-même et pour lui-même son propre système de gestion du nouveau code de communication.

3.2. Le matériel didactique des méthodes

Dans presque toutes les méthodes, l'enseignant fonde son intervention sur un matériel didactique préconçu. Ce matériel, très divers, va toutefois devoir se plier à la représentation qu'il se fait de son intervention pédagogique.

Pour certaines méthodes, le matériel peut ne pas être présent et donner ainsi lieu à une libre interprétation par l'enseignant du contenu que le sujet apprenant aura à s'approprier. C'est ainsi que l'approche par le mouvement et le Silent Way ne mettent pas de manuel à la disposition de l'enseignant. L'approche par le mouvement introduit en revanche des décors de cinéma ou de théâtre pour mettre les apprenants véritablement en situation. La méthode par le silence propose des aides visuelles (réglettes de couleur servant à apprendre les nombres et les couleurs, tableaux de correspondance sons-lettres pour la graphie des sons de la langue, tableaux de mots dont les lettres sont écrites de diverses couleurs).

Le contrôle du matériel didactique incombe à l'enseignant qui l'adapte aux apprenants en vue d'atteindre les objectifs de son enseignement. Ce matériel est le plus souvent proposé par les éditeurs comme un ensemble "clé en main", c'est-à-dire tout prêt à fonctionner, suivant en cela les représentations du concepteur. On trouve le plus souvent un manuel pour l'apprenant divisé en unités didactiques comportant chacune des éléments se rapportant aux quatre habiletés, compréhension, expression à l'oral et à l'écrit.

Pour d'autres, le matériel est très défini et ne peut faire l'objet de négociation entre

l'enseignant et l'apprenant. C'est le cas notamment de la suggestopédie où l'enseignant exécute une partition écrite à l'avance par le concepteur du matériel didactique. Il pourra toutefois intégrer quelques compléments qu'il juge indispensables, mais en les adaptant toujours à la rigueur de la méthode.

Dans les autres méthodes enfin, l'apparition et le développement des appareils d'enregistrement magnétique confèrent à l'utilisation des techniques audio-visuelles une grande importance⁹⁸. Le matériel développé par le multimédia n'en est qu'à ses débuts, et l'on ne dispose pas à ce jour d'études suffisamment fondées pour en déduire l'importance que ce nouveau matériel introduit dans l'enseignement des langues étrangères. On peut remarquer toutefois l'intérêt croissant que portent les sujets de l'apprentissage à cette nouvelle technologie qui renouvelle leur soif et leur envie de mieux apprendre plus en profondeur, même si ces nouveaux matériels ne font bien souvent qu'adapter des méthodes déjà existantes.

Après avoir défini, à l'aide du modèle de Legendre, les différentes composantes de la situation pédagogique dans laquelle se situe l'apprentissage des langues étrangères dans les quelques méthodes étudiées, la langue (O), l'apprentissage (S) et l'enseignement (A), il convient de se pencher sur ce en quoi consiste la relation pédagogique dans ces mêmes méthodes. C'est ce qui fait l'objet de la quatrième partie de ce chapitre.

4. Une relation pédagogique ?

Nous avons vu au début de ce chapitre que la relation pédagogique se composait, d'après Legendre, des différentes relations existant entre les différentes composantes de la situation pédagogique.

Entre l'objet (O) de l'apprentissage, c'est-à-dire la langue et la culture étrangères et l'agent (A), représentant les personnes, les processus et les moyens impliqués dans l'apprentissage, il existe ce que Legendre appelle une relation didactique intervenant surtout au niveau du contenu de l'apprentissage.

Mais cet apprentissage demande d'autre part que s'instaure une relation entre le sujet (S), celui qui apprend la langue et la culture étrangères, et l'agent (A) ; c'est cette relation d'apprentissage qui définit le rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère et qui va "inventer" les activités pédagogiques adaptées.

Enfin, l'interaction entre les enseignants et les apprenants, ainsi que la façon dont on va traiter les erreurs constituent une dernière relation entre le sujet (S) et l'agent (A) de l'apprentissage.

C'est ce modèle de Legendre que l'on va suivre ici pour aller plus loin dans notre étude des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères.

4.1. La relation didactique dans les méthodes

⁹⁸ Le multimédia n'est pour l'instant introduit dans les méthodes que pour palier les erreurs grammaticales ou faciliter la compréhension de texte. L'utilisation de ce nouveau matériel didactique relève pour l'instant davantage de l'effet de mode que d'une réflexion en profondeur sur ses applications pédagogiques possibles.

La relation didactique concerne donc essentiellement ce qui relie la langue et la culture étrangères et l'enseignant, la méthodologie qu'il choisit plus ou moins délibérément de suivre à l'aide des matériels didactiques mis à sa disposition. C'est pourquoi, suivant en cela le modèle de Legendre, nous interrogerons les méthodes disponibles sur trois points : la sélection du contenu de l'enseignement en vue de son organisation et de sa présentation.

4.1.1. Le contenu est choisi

Dans la fin des années 50, Gougenheim publie son *Dictionnaire fondamental de la langue française*, résultat d'une enquête statistique sur le français parlé et écrit, fondé sur la fréquence des mots utilisés. 1374 mots font partie de la première édition du *français élémentaire*⁹⁹. Jusqu'à la publication, en 1976, du *Niveau Seuil*¹⁰⁰ et de son *Adaptation pour des contextes scolaires*, c'est cet ouvrage qui fera référence dans la sélection du contenu lexical des méthodes. Nous allons donc devoir considérer trois périodes distinctes : celle précédant le *Dictionnaire fondamental*, la période située entre 1958 et 1976, celle d'après 1976.

La méthode audio-orale repose sur une analyse contrastive ou différentielle de la langue source et de la langue cible surtout en ce qui concerne les éléments phonétiques et structuraux. Ceci permet de prévenir les erreurs potentielles des apprenants et d'éviter la prise de mauvaises habitudes. Le vocabulaire est limité afin qu'il s'insère dans des cadres structuraux pré-déterminés.

Cette limitation du vocabulaire à l'environnement immédiat de l'apprenant, sans prendre en considération la fréquence statistique de l'utilisation réelle des mots, a été à l'origine des travaux de Gougenheim qui ont mis en évidence que, sur le plan lexical, les mots les plus fréquents dans la langue française sont *être* et *avoir*, suivis par les mots ayant une fonction syntaxique (articles, prépositions, coordonnants) et de la plupart des verbes irréguliers¹⁰¹. Sur le plan grammatical, l'interrogation est rendue par la seule intonation, voire par l'utilisation de *est-ce que*, ce qui évite d'introduire trop tôt l'inversion dans l'expression interrogative, le passé et le futur utilisent les formes *venir de* ou *aller* suivies de l'infinitif du verbe.

Ces travaux ont été repris dans l'élaboration des méthodes de type *français fondamental*, SGAV, méthode situationnelle, méthode suggestopédique. Les dernières

⁹⁹ GOUGENHEIM, Georges (1958), *Dictionnaire fondamental de la langue française*, Didier, Paris, édition de 1972, 283 pages.

¹⁰⁰ COSTE, Daniel, COURTILLON, Janine, FERENCZI, Victor, MARTINS-BALTAR, Michel, PAPO, Eliane et ROULET, Eddy (1976), *Un Niveau Seuil*, Conseil de l'Europe/Hatier, Projet Langues Vivantes, 662 pages ; Cf. également PORCHER, Louis, HUART, Michèle, MARLET, François (1979), *Adaptation de "Un Niveau Seuil" pour des contextes scolaires*, Conseil de l'Europe/Hatier, Projet Langues Vivantes, 648 pages.

¹⁰¹ Il faut bien sûr procéder à un "toiletage" profond de la liste des verbes irréguliers proposée par BESCHERELLE (1966) qui propose comme modèles de conjugaison des verbes comme *assiéger*, *assaillir*, *ouïr*, *gésir*, *mouvoir*, *seoir*, *messeoir*, *choir*, *échoir*, *déchoir*, *traire*, *paître*, *clore*, *coudre*, *moudre*, *confire*, qui ne font pas partie de cette liste, mais qui sont toujours considérés, en tant que modèles de conjugaison, comme des verbes à connaître...

méthodes, notionnelles-fonctionnelles, se fondent, elles, sur les travaux de Daniel Coste et de Janine Courtillon intégrés dans *Un Niveau Seuil* et vont ainsi plus loin que le seul français fondamental puisqu'ils y définissent non seulement des mots, mais des actes de paroles permettant l'accès à la communication écrite et orale.

Dans la méthode communicative, communautaire, naturelle, par le mouvement, en revanche, ce sont les apprenants qui vont déterminer eux-mêmes le contenu de leur apprentissage à travers leurs besoins de communication, à l'intérieur du groupe d'apprentissage, même si, comme on l'a déjà dit plus haut, l'enseignant est présent et veille à l'organisation didactique de ce contenu.

Si le contenu est choisi, comme on l'a suggéré dans le sous-titre, ce n'est pas pour autant le sujet qui est à l'origine de ce choix. Lorsque ce choix s'opère en son absence, on risque en effet une démotivation du sujet préjudiciable à l'interaction que l'on pourrait attendre de l'enseignement d'un objet participant à la communication.

4.1.2. Le contenu est organisé

Une fois le contenu sélectionné, il convient de l'organiser pour le rendre apte à l'acte d'enseignement. Peu d'originalité caractérise l'organisation du contenu des méthodes. L'ordonnancement des contenus se résume en effet toujours au cheminement du plus simple vers le plus compliqué, comme il l'était à l'ère pré-linguistique des méthodes et à l'ère pré-scientifique des conceptions de l'apprentissage.

Toutefois, la méthode audio-orale, la méthode communicative, le Silent Way, ainsi que l'approche axée sur la compréhension s'attachent à organiser le contenu des apprentissages en suivant une analyse des ressemblances et des différences entre les structures de L1 et de L2 : plus une structure de L1 ressemble à une structure de L2, plus son traitement sera avancé dans la progression.

Pour la méthode SGAV, on remarque une conception quelque peu différente. D'une part, la progression ne suit en effet pas systématiquement le schéma habituel du plus simple vers le plus compliqué. En y adjoignant l'étude sur la fréquence des mots et des structures de L2, on est tenu de suivre une progression qui correspond davantage à la réalité de l'usage de la langue. Les phonèmes étudiés, les mots appris, les faits grammaticaux introduits, le sont en fonction de leur fréquence réelle dans l'usage, moins en fonction de leur degré de simplicité supposée du fait de leur ressemblance avec ceux de L1.

Il n'est en effet pas certain qu'une progression du plus simple vers le plus compliqué soit la meilleure façon de concevoir l'organisation du contenu, et ce, pour plusieurs raisons.

D'abord, parce que la simplicité n'est pas une caractéristique des langues. On sait en effet que la fréquence de l'utilisation d'un mot le rend presque systématiquement irrégulier, et le rend par conséquent plus difficile. Sa disparition dans l'usage a pour effet, sous la pression du système régulier, de le régulariser.

Éliminer systématiquement les difficultés d'une langue parce qu'on est en début d'apprentissage revient toutefois à édulcorer le langage et le rendre totalement inopérant

en situation. La motivation des apprenants, surtout en contexte scolaire, risque alors, comme elle le fait trop souvent d'ailleurs, de se dissoudre dans une langue artificielle, créée de toute pièce pour les besoins d'une simplification excessive, afin de suivre une progression logique. Si l'on étudie d'un peu près l'utilisation du subjonctif en français, par exemple, on s'aperçoit d'une fréquence tout aussi grande que le futur dit proche ou le passé dit récent. Or, dans tous les matériels didactiques proposés actuellement, l'utilisation du subjonctif, faussement réputé trop difficile, n'est pas traitée dans le premier niveau, le futur proche, proche d'une structure presque universelle de l'expression du futur en auxiliaire + infinitif, remplace le futur simple, qui sera traité beaucoup plus tard, au détriment de l'expression de l'hypothèse ou du futur dans le passé, dont la forme représentative, le conditionnel, se calque sur la structure du futur simple.

4.1.3. Le contenu est présenté

La présentation de la langue est très diverse, le contenu grammatical est presque toujours explicite, même si sa présentation repose sur un principe inductif d'apprentissage. Ce principe de l'induction est conçu de la même façon que pour l'acquisition de la langue maternelle : c'est la pratique de la langue qui en fait ressortir ses régularités implicites ; il convient donc de ne pas expliciter la grammaire, tout au moins dans un premier temps, pour ensuite lui trouver des applications, mais au contraire de faire prendre conscience aux apprenants que la règle d'emploi est induite dans le comportement de la langue dans une situation de communication donnée.

La méthode audio-orale propose des dialogues à mémoriser avec une traduction pour les structures identiques de L1 et de L2. Le recours aux gestes, aux illustrations pour le vocabulaire permet de saisir le sens général. La prononciation fait l'objet d'explications suivies d'applications sous la forme de répétitions. La compréhension du contenu fait l'objet de questionnements alors que la grammaire, présentée de manière inductive dans les dialogues, est expliquée de façon traditionnelle.

La méthode SGAV introduit la notion des "trois moments de la classe de langue". Selon les auteurs de *Voix et images de France*, une première phase de *présentation* du dialogue enregistré se fait à l'aide de films fixes : **"Les situations, présentées en images, constituent le point de départ"** de la compréhension du contenu et de sa répétition correcte. Le dialogue est dans cette première phase mémorisé. La deuxième phase est celle du *réemploi*, où les apprenants sont appelés à réutiliser les structures du dialogue dans des contextes un peu différents afin de se dégager du "par coeur". Une troisième phase de *fixation* des structures grammaticales a lieu au laboratoire de langue sous la forme d'exercices structuraux. L'apprentissage se produit de façon inductive : on ne recourt pas à la règle grammaticale, mais l'emploi des structures dans différents contextes rend cette règle implicite. Ce n'est qu'au moment du passage à l'écrit, qui survient beaucoup plus tard, qu'on s'attachera à expliciter la grammaire. On retrouve cette conception de l'approche de la grammaire par induction dans la méthode situationnelle.

L'approche communicative ne propose pas de démarche unitaire, mais, en réaction aux méthodes audio-visuelles, une tendance à l'explicitation de la grammaire.¹⁰²

¹⁰² Cf. BERARD, Evelyne (1991), *L'approche communicative*, Coll. "DLE", CLE International, 126 pages.

L'approche naturelle ne revendique pas de présentation particulière, puisque le contenu est déterminé en fonction des besoins réels exprimés par les apprenants. Le recours à l'image (posters, cartes), permet l'enrichissement thématique du vocabulaire alors que la grammaire est reléguée au second plan, l'important étant que les apprenants expriment des énoncés signifiants.

La méthode par le mouvement insiste davantage sur les activités physiques qui doivent permettre la compréhension des nouveaux éléments de L2. Les formes impératives ont alors une grande importance dans la mesure où elles constituent autant d'occasions de mettre en valeur le sens d'une activité ou d'un mot, même abstrait. Ce mot abstrait peut être présenté au moyen de panneaux dont le recto et le verso sont respectivement libellés dans la L1 et dans la L2.

La méthode suggestopédique propose de longs dialogues dans les deux langues. Lors de la première écoute, l'enseignant lit le dialogue en adaptant le ton et le rythme de sa voix à la musique de fond, de manière à exciter à la fois les deux hémisphères du cerveau, le gauche étant le siège de la langue et le droit celui de la musique. Les apprenants suivent le texte écrit qu'ils laissent de côté lors de la deuxième écoute. Vient alors la phase active où les apprenants se livrent à diverses activités comme la dramatisation, des jeux, des chants et des questions-réponses.

Ainsi, cette relation didactique souligne-t-elle la diversité des procédés employés par les diverses méthodes pour sélectionner, organiser et présenter le contenu de l'enseignement. On trouve dans la relation pédagogique une deuxième relation concernant davantage l'apprentissage. Cette relation d'apprentissage fait l'objet de ce qui suit.

4.2. La relation d'apprentissage dans les méthodes

En suivant le modèle de Legendre, on en arrive à la définition de la relation d'apprentissage qui réunit la langue de départ, L1, et les activités pédagogiques proposées lors de cet apprentissage. Les objectifs purement linguistiques des méthodes traditionnelles ont fait place à une réflexion plus approfondie sur l'objet langue : on passe en effet d'un objectif de correction linguistique à un objectif essentiellement communicatif. Toutefois, certaines méthodes proposent une lecture plus nuancée de cette approche, et le retour, par l'intermédiaire de la communication, à une correction linguistique, se fait jour dans les méthodologies nouvelles. Dans un premier temps, nous verrons quel rôle les différentes méthodes assignent à la L1 pour étudier ensuite les différentes formes d'activités pédagogiques proposées par ces méthodes.

4.2.1. Le rôle de L1

On retrouve deux conceptions de la langue de départ qui suivent une évolution chronologique de l'analyse du statut de L1 dans l'apprentissage, celle où elle constitue un obstacle et celle où elle représente plutôt une aide à l'apprentissage.

C'est en réaction avec les méthodes traditionnelles de grammaire-traduction que L1 est considérée comme un obstacle à la réalisation de l'apprentissage. C'est le cas de la

méthode audio-orale, où l'on évite L1 pour échapper aux interférences ou de la méthode SGAV où ce recours à L1 est pratiquement interdit, puisque seuls les gestes et les mimiques, ainsi que des images situationnelles vont être employés. C'est cette même interdiction qui, dans la méthode situationnelle et dans la méthode naturelle, fonde également le principe que les activités sont suffisamment signifiantes en elles-mêmes, à moins que, exceptionnellement, la compréhension n'exige une explicitation dans la L1.

Mais on s'est bien vite aperçu que le recours à la langue maternelle présentait également des avantages. Ainsi, la méthode communautaire pose comme fondement le message que l'on veut transmettre. Ce message est d'abord défini dans la langue maternelle, en communauté, afin que tous les participants de l'apprentissage le comprennent exactement. L'enseignant traduit ensuite le message à l'oreille d'un apprenant qui le répète, sections par sections. Mis à l'écrit, ce texte est ensuite exploité grammaticalement et lexicalement par l'enseignant afin de développer de nouveaux énoncés. Toutes les activités d'expression personnelle se déroulent dans la L1 en début d'apprentissage. Le rôle de L1 diminue au fur et à mesure que l'apprentissage avance. Il n'y a que dans les classes multilingues que, pour des raisons évidentes, tout se déroule dans la L2 dès le début, les mimes et les gestes remplaçant alors la L1. On peut constater quelque chose d'analogue pour le Silent Way : même si le sens est acquis non par la traduction dans L1, mais au moyen de perceptions, surtout visuelles, l'utilisation de L1 revient dans chaque séance pour contribuer à l'évaluation par l'apprenant de ses activités d'apprentissage. La méthode par le mouvement autorise le recours à L1, même si cela va à l'encontre des préceptes de la méthode directe, dont elle est issue, pour permettre la compréhension. La méthode suggestopédique souligne l'importance de la traduction en début d'apprentissage : l'enseignant peut recourir à L1 dans les débuts de séance, mais son utilisation s'amenuise au fur et à mesure de l'apprentissage, puisque les explications et les directives sont peu à peu transmises dans la L2. Dans une dernière approche, celle par la compréhension, on remarque que toutes les interventions se font en L1 au début de l'apprentissage. Il incombe à l'enseignant de fournir les moyens linguistiques nécessaires à l'utilisation de la L2 pour exprimer, au moins partiellement, ce que l'apprenant veut dire.

La relation d'apprentissage ne se fonde pas que sur l'utilisation ou non de la L1. Il est important de considérer également, dans cette relation d'apprentissage, les activités pédagogiques qui vont faire l'objet de notre deuxième point.

4.2.2. Les activités pédagogiques

Il apparaît que les activités pédagogiques proposées par les méthodes dépendent pour une grande part de l'option théorique qui les sous-tend. On a pu en dégager deux types caractéristiques : une option linguistique et une option situationnelle ou communicative.

La méthode audio-orale propose essentiellement des exercices structuraux (substitutions, modifications, insertions, transformations) non situationnels. Ce sont des exercices de conversation qui vont, par une transposition de l'acquis puis par la compréhension écrite à travers des textes de lecture, aboutir à une automatisation de cet acquis. Cette option est une option linguistique par essence, puisqu'elle ne permet pas à l'apprenant d'adapter son apprentissage à ses propres capacités d'expression, elle lui

impose des formes d'expression qui peuvent lui être totalement étrangères.

En réaction à cette option trop exclusive, les autres méthodes ont axé leurs activités pédagogiques sur la communication.

Ainsi, la méthode SGAV s'appuie sur la théâtralisation à travers des représentations de sketches mémorisés, sur la communication par des questions auxquelles on apporte des réponses, par des réponses dont on doit reformuler les questions, même par des exercices structuraux, qui participent au renforcement de l'apprentissage et permettent d'introduire une expression libre, par des conversations dirigées qui partent des thèmes de la leçon, par la transposition d'une narration en dialogue, ou d'un dialogue ou récit interrompu, par le libre emploi de la langue, à partir d'un sujet proposé soit par l'enseignant soit par les apprenants. Il en est à peu près de même pour la méthode situationnelle.

La méthode communicative exclut totalement les exercices structuraux pour les remplacer par des jeux de rôle, de simulation, de résolution de problèmes afin de transmettre librement des informations, entraînant un feedback de la part de l'interlocuteur¹⁰³. Cette conception des activités pédagogiques se retrouve dans la méthode communautaire qui ajoute la notion du "Human Computer", aide par la répétition à l'amélioration de la prononciation, ou dans le Silent Way avec sa technique de résolution de problèmes. La méthode naturelle de Krashen y adjoint des activités extra-scolaires centrées sur le contenu comme les visites de locuteurs natifs, l'étude des informations télévisées, l'organisation de tables rondes, la projection de diapositives. Cette volonté de faire correspondre les activités pédagogiques à des situations plus ou moins réelles de communication se retrouve également dans la méthode par le mouvement ou dans la méthode suggestopédique.

La méthode par la compréhension aurait pu s'insérer dans cette même catégorie puisqu'on y évite soigneusement les exercices structuraux. On remarque toutefois l'introduction d'exercices de comparaison lexicale entre L1 et L2, en ce qui concerne par exemple la formation des mots.

Si les types d'exercices sont variés, il existe toutefois une prédominance certaine d'activités pédagogiques de type question-réponses dans toutes les méthodes.

Pour conclure, le retour souvent timide de la L1 après son éviction par les méthodes audio-orale et SGAV dans leurs conceptions initiales constitue en fait un retour à la raison dû pour une bonne part aux recherches sur la description de l'interlangue.

On peut définir l'interlangue comme la connaissance et l'utilisation "non-natives" d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non-équilingue, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue-cible mais qui, à quelque stade de l'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes.

Sa description vise à dépasser l'analyse des erreurs en décrivant non seulement les performances (analyse des erreurs), mais surtout les compétences sous-jacentes et la

¹⁰³ Cf. MORROW, Keith (1981), "Principles of communicative methodology", in K. JOHNSON et K. MORROW, éd., *Communication in the Classroom*, Harlow, Longman.

façon dont elles sont activées dans les performances. Il s'agit de décrire les grammaires intériorisées à travers les activités langagières qui les manifestent, pour en caractériser les spécificités et les modalités de développement.

L'interlangue est intermédiaire entre la langue-cible, dont elle tend en principe à se rapprocher, et le système intériorisé de la langue maternelle qui constitue son substrat d'acquisition. L'interlangue est un système symbolique de signes, tout à la fois systématique et variable : sa cohérence n'existe qu'à un moment donné, et ses règles sont à la fois linguistiques et sociolinguistiques.

Ce qui la distingue des autres systèmes symboliques, c'est son instabilité et sa perméabilité. Elle comprend des zones floues, où se manifestent des hypothèses concurrentes venant de l'"extérieur" du système, traces de restructurations en cours permettant son évolution. Cette évolution peut-être freinée ou stoppée par des phénomènes de fossilisation (pertes de perméabilité), ou même de régression (réapparition régulière d'erreurs fossilisées).

Quoi qu'il en soit, l'interlangue pose la question de l'utilisation et du statut de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère, et il semble que le recours à la L1 demande à être davantage théorisé, puisque le rôle qu'on lui confère dans chacune des méthodologies étudiées manque encore trop de fondements théoriques précis, notamment en ce qui concerne le mode d'organisation et de développement de l'interlangue, ou, plus généralement, son rapport avec les langues "jeunes", les pidgins et les créoles d'une part, le langage enfantin d'autre part.

Mais cette théorisation se doit de déboucher sur des propositions nouvelles d'activités pédagogiques en liaison avec ce phénomène de l'interlangue, tout en évitant qu'il ne devienne à son tour le prétexte d'une modélisation trop exclusive.

Enfin, si le recours à la L1 s'est développé dans les pratiques en dépit des suggestions théoriques des méthodes, force est de constater que cet aller-retour langue-communication a fait évoluer la didactique des langues dans la mesure où la langue n'est plus aujourd'hui considérée comme un pur objet d'apprentissage linguistique, mais comme un moyen indispensable de communication interculturelle.

4.3. La relation d'enseignement dans les méthodes

La relation d'apprentissage ne saurait se passer de cette autre relation évoquée par Legendre, celle qui fait agir l'enseignant sur les apprenants à propos de l'objet d'apprentissage, la relation d'enseignement. Nous verrons dans un premier temps comment se déroule l'interaction enseignant-apprenants et l'interaction entre les apprenants eux-mêmes, pour ensuite examiner le problème du traitement de l'erreur dans les méthodes.

4.3.1. Une interaction enseignant-apprenants ?

Pour ce qui est de l'interaction enseignant-apprenants, il existe trois conceptions différentes. Pour la première, l'interaction n'existe pratiquement pas, puisque c'est l'enseignant qui est le maître du jeu. La deuxième conception donne une égalité de rôles

à l'enseignant et aux apprenants : il y a véritablement interaction entre les deux. La troisième considère l'enseignant comme un truchement, celui par qui l'interaction se produit entre les apprenants eux-mêmes, considérés comme les seuls agents de la communication dont leur apprentissage est l'objet.

Dans la méthode audio-orale, les apprenants ont pour tâche de suivre les directives de l'enseignant : même lorsque l'interaction se produit entre les apprenants eux-mêmes, cette interaction se fait sous le ferme contrôle de l'enseignant, puisque c'est lui qui impose la nature de l'interaction. Cela se retrouve dans la méthode SGAV où ce n'est que lors de la phase d'exploitation que l'interaction se produit vraiment entre les apprenants, même si cette phase est également sous contrôle.

La méthode situationnelle montre davantage de libéralité puisque les apprenants passent d'une attitude passive à une activité grâce à un contenu certes d'abord imposé mais qui, par des questionnements entre apprenants toujours sous le contrôle de l'enseignant, confère à l'interaction entre apprenants un statut, même s'il reste encore peu important. Il en est de même pour la méthode naturelle de Krashen pour laquelle, même si les apprenants interagissent entre eux à l'intérieur de petits groupes, c'est encore l'enseignant qui choisit le matériau à utiliser.

La méthode par le mouvement se distingue des autres méthodes, tout en suivant la même conception, puisque l'interaction se produit d'abord entre l'enseignant et chaque individu apprenant, ensuite entre l'enseignant et de petits groupes, puis entre l'enseignant et la classe entière ; les apprenants interagissent en suivant le même schéma individu-groupe-classe et même avec l'enseignant, qui garde toujours cependant l'initiative des activités.

Pour la méthode suggestopédique, l'initiative des interactions revient clairement à l'enseignant qui va s'en décharger au fur et à mesure de l'apprentissage en faveur des apprenants eux-mêmes ; l'environnement (fauteuils confortables, lumière tamisée, musique douce) interagit également et revêt, selon Lozanov, une importance considérable pour favoriser la détente et la relaxation, indispensables au bon déroulement de l'apprentissage. En ce qui concerne la méthode par la compréhension, c'est l'enseignant qui dirige les sessions de remue-méninges préalables à la formulation d'hypothèses, et c'est lui qui fournit les repères linguistiques ; il existe bien une relation de partenariat entre l'enseignant et les apprenants, les apprenants interagissant entre eux d'une manière analogue à celle existant dans l'approche communicative.

C'est l'approche communicative et la méthode communautaire qui se montrent ici les plus originales. Il convient en effet d'éviter l'interaction entre l'enseignant et les apprenants, puisque l'enseignant est un co-communicateur qui a pour tâche et qui doit se contenter de fournir un environnement linguistique et de suggérer des situations de communication stimulantes. Ainsi, l'interaction devient beaucoup plus fréquente entre les apprenants sous la forme de groupes plus ou moins grands.

La méthode communautaire s'appuie sur l'idée que l'apprenant est une personne à part entière. L'enseignant se tient par conséquent derrière les apprenants suivant en cela l'image du psychanalyste provocateur d'actes de parole. L'enseignant n'est plus un modèle à imiter ; c'est l'apprenant qui doit se prendre en charge et qui décide ce qu'il veut

dire. L'enseignant a pour tâche de créer une atmosphère de liberté afin d'éviter le recours par l'apprenant à des mécanismes de défense inhibant l'apprentissage, tout en marquant des limites (temporelles ou autres) dans l'apprentissage. L'enseignant a également pour tâche de conduire les apprenants à l'autonomie, c'est pourquoi de traducteur au début, il se transforme peu à peu en conseiller. C'est au **"stade de l'adolescence ou de fonctionnement indépendant"**, même si la L2 n'en est qu'aux rudiments, quatrième des cinq étapes définies par Curran¹⁰⁴, que l'apprenant commence à développer son autonomie. Le travail se fait en sous-groupes non dans un esprit de compétition, mais dans un esprit de coopération communautaire. Il en est de même pour le Silent Way où l'enseignant reste silencieux et se contente de donner des indices, non des modèles à imiter. On voit apparaître dans les groupes utilisant cette méthode un sentiment très fort d'appartenance à une communauté d'apprentissage, donc de coopération permettant de développer, personnellement et en interaction avec les participants du groupe, ses propres critères de correction. Il convient de s'entraider, et le silence de l'enseignant favorise cette entraide et un climat d'apprentissage positif, dans la joie et la détente.

Même si les méthodes sont peu loquaces pour ce qui est des interactions qu'elles mettent en place, comme si elles n'osaient pas trop y interférer, l'enseignant est appelé à jauger l'importance qu'il donne à son action dans cette relation d'enseignement. Il reste en effet le seul dans la classe dont la compétence, c'est-à-dire ici la connaissance approfondie, reconnue, qui lui confère le droit de juger ou de décider, est reconnue de tous. C'est cette compétence qui le rend apte à traiter les erreurs des apprenants comme il se doit.

4.3.2. Le traitement de l'erreur

Les méthodes ont chacune des propositions concrètes de traitement de l'erreur, mais on peut identifier trois tendances selon que la méthode est centrée sur la langue, sur l'apprentissage ou sur l'autonomisation de l'apprenant.

Pour la méthode audio-orale et pour la méthode situationnelle, l'erreur est interdite, qu'elle soit d'ordre phonétique ou grammatical. On évite son apparition en l'anticipant par une analyse comparée, contrastive ou différentielle entre L1 et L2. Il incombe à l'enseignant de corriger les erreurs qui passent les mailles du filet.

Une autre conception du traitement de l'erreur apparaît dans la méthode SGAV. S'il n'y a pas de correction dans une première phase, les apprenants peuvent intervenir et corriger les énoncés erronés (Cf. *Voix et Images de France*). La correction phonétique a lieu pendant la phase d'exploitation. Mais c'est lors de la transposition que l'enseignant note les erreurs sans les corriger afin de procéder ultérieurement à une systématisation de la correction et à un élargissement permettant de traiter des problèmes grammaticaux précis. La correction phonétique est quant à elle fondée sur une analyse contrastive des erreurs dues à l'interférence des deux systèmes phonologiques et doit donc faire l'objet de

¹⁰⁴ Ces cinq étapes de CURRAN sont : 1. stade infantile de totale dépendance ; 2. stade d'affirmation de soi ou d'indépendance par rapport aux parents ; 3. stade de préadolescence ou "separate-existence stage" où l'apprenant commence à comprendre les autres par lui-même en L2 ; 4. stade de l'adolescence ou de fonctionnement indépendant même si la L2 n'en est qu'aux rudiments ; 5. stade de l'autonomie ou de perfectionnement où l'apprenant peut même se transformer à son tour en conseiller

mesures systématiques de correction (intonation, rythme, phonétique combinatoire). La méthode communautaire reprend un peu le même schéma puisque l'enseignant reprend les énoncés fautifs créés par l'apprenant en les redisant correctement. Il en est de même pour la méthode suggestopédique où les erreurs sont tolérées au début de l'apprentissage. L'enseignant reprend les formes correctes ultérieurement dans la séance pour corriger les erreurs. La méthode par la compréhension insiste sur les erreurs de compréhension : seules les erreurs linguistiques ayant une incidence sur la compréhension du message sont corrigées. La correction de l'expression reste donc toujours minimale. Ce qui importe, ce sont les erreurs de compréhension pure qui, elles, sont immédiatement corrigées en interaction avec le groupe des apprenants.

La méthode communicative introduit le rôle de l'interlangue où l'apprenant, par ses erreurs, se construit lui-même sa L2. Puisque l'erreur est considérée comme un phénomène naturel de l'apprentissage, qui montre que cet apprentissage est en train de s'effectuer, l'erreur est tolérée par l'enseignant. Krashen va même jusqu'à soupçonner la correction des erreurs d'être pour une bonne part responsable de l'inhibition communicative des apprenants. Il en est de même pour le Silent Way : **"Je ne corrige pas les erreurs de l'apprenant" (Gattegno)**. L'apprenant doit se fabriquer ses propres critères de correction en écoutant les autres et en comparant ses productions à celles des autres. L'enseignant n'intervient que si les autres apprenants n'arrivent pas à aider suffisamment l'apprenant en difficulté.

Les erreurs commises par les sujets d'un apprentissage ont toujours été des objets de recherche qui devaient permettre de comprendre la façon dont se produit cet apprentissage. L'analyse des erreurs de l'apprentissage des langues étrangères s'était fixé pour objet l'étude des processus d'apprentissage d'une L2 afin d'en améliorer l'enseignement et de clarifier pour les maîtres les irrégularités existant dans la langue-cible. Depuis les travaux de Corder, l'erreur est considérée comme un phénomène naturel, inévitable et nécessaire, reflet du montage progressif des grammaires d'apprentissage sur la base d'hypothèses successives. On la distingue de la faute, phénomène de performance, non-systématique, susceptible d'auto-corrections spontanées. L'erreur n'existe pas du point de vue de l'apprenant, c'est seulement la comparaison par un tiers de la grammaire intériorisée avec celle du natif qui lui fait prendre conscience de ses erreurs.

Les erreurs ont plusieurs origines. Elles peuvent être interlinguales, c'est-à-dire dues à l'influence de la langue maternelle, à des interférences entre cette langue maternelle, l'interlangue et un peu de la langue étrangère. Mais elles peuvent aussi être intralinguales. Elles sont alors souvent proches de celles commises lors de l'acquisition de la langue maternelle et sont souvent dues à des généralisations analogiques abusives. Enfin elles peuvent être aussi mixtes. En généralisant, on pourrait dire d'ailleurs que toute erreur possède une composante d'interférence et une composante d'analogie dans des proportions variables.

A chaque stade de son apprentissage, l'apprenant construit donc une grammaire d'apprentissage, source de formes correctes et de formes erronées. On appelle ces systèmes intermédiaires dont l'apprenant à chaque stade est le locuteur natif, système approximatif, compétence transitoire, dialecte idiosyncratique, grammaire intériorisée,

interlangue.

On aurait pu, comme le fait Christian Puren, ne considérer le développement des méthodes que d'un point de vue historique. Il nous a paru plus intéressant et plus original de les traiter sous un angle comparatif. Les méthodes trouvent certes toutes leur origine ou leurs développements dans une réflexion déjà organisée de l'ensemble didactique. Le *continuum* de la recherche de la connaissance de tout ce qui touche l'homme a permis que chaque méthode fasse avancer la connaissance de ce qui est inhérent à la personne humaine : son développement continu par l'accès toujours inachevé à la connaissance.

Cette recherche continue de la connaissance et de sa vérité ne doit cependant pas faire oublier son éternelle remise en question. Il est temps, dans notre exposé de réfléchir sur la valeur de ces différentes méthodes eu égard à ce qu'elles concernent sans cesse l'être humain.

L'être humain est intérieur et extérieur. Le langage fait tout autant partie de son intériorité que de son extériorité. Les méthodes proposées ici ne semblent toutefois pas toujours en adéquation avec des questions encore plus fondamentales. En quoi en effet ces différentes méthodes permettent-elles à l'homme de mieux extérioriser son intériorité, en quoi lui permettent-elles d'intérioriser l'extériorité ? En d'autres termes, est-ce que ces méthodes permettent à l'homme de paroles de devenir dialogal, autonome en société ? C'est ce qui fera l'objet de notre troisième chapitre, qui proposera des réflexions sur chacune de ces méthodes en regard aux diverses questions qu'elles ne cessent de nous poser.

Chapitre 3 La didactique des langues étrangères en question

Nos réflexions sur l'acquisition et l'apprentissage des langues, où l'on a mis en lumière que la langue maternelle et les langues étrangères ne pouvaient relever de la même logique d'acquisition, et l'analyse des diverses méthodes et méthodologies d'enseignement des langues étrangères selon les contextes d'apprentissage et les nouveautés issues des recherches en didactique des langues étrangères, ne sont pas sans poser de questions sur l'utilisation et la mise en pratique de ces différentes méthodes et méthodologies.

Le premier constat que l'on peut faire lorsque l'on parle de l'enseignement des langues étrangères est en effet son manque d'efficacité en ce qui concerne la compétence de communication de l'apprenant dans cette langue étrangère au bout d'un apprentissage soutenu par l'institution scolaire. En France, par exemple, ce manque d'efficacité se traduit par un écart sensible entre ce que l'on pourrait attendre d'une exposition à une langue étrangère de plus de 400 heures au Collège et de plus de 300 heures au Lycée et ce que l'on peut constater en ce qui concerne les compétences réelles acquises à la fin de ces cursus respectifs. L'apprentissage d'une LV1 occupe en effet 700 heures de cours, celui d'une LV2 environ 500 et celui d'une LV3 environ 300. Plus loin, on

peut considérer que tout jeune Français scolarisé a été exposé à au moins 400 heures de LV1 et 200 heures de LV2 durant le cursus obligatoire du Collège. Que reste-t-il des compétences acquises à la fin de cette exposition quasi universelle ?

Dans ce chapitre, nous aimerions développer quelques-unes des questions que pose cet enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Wilhelm von Humboldt disait en substance dès 1836 que l'acquisition du langage par l'enfant s'identifie à la croissance d'une habileté plutôt qu'à une accumulation d'éléments linguistiques ; l'acquisition est une régénération¹⁰⁵. L'enfant est donc, dans l'apprentissage de son langage, un être créatif qui synthétise toute la culture transmise par une communauté humaine. Qu'en est-il lors de l'apprentissage d'une langue étrangère ? A quels principes psychologiques cet apprentissage est-il soumis ? Les méthodologies développées durant ce siècle d'innovations didactiques répondent-elles à ces principes essentiels ? Quelle est la place du sujet dans son apprentissage ?

1. Des principes psychologiques méconnus

L'élaboration de ces différentes méthodologies s'est fondée sur les connaissances psychologiques de l'époque de leur fondation. Il y a toujours une très grande relation entre une nouvelle méthodologie et l'état des recherches en psychologie de l'apprentissage. Ainsi, lorsque Chomsky fait l'hypothèse que c'est dans l'appareillage cognitif interne de l'homme, seule créature parlante, qu'existe un équipement génétique spécifique - le dispositif d'acquisition des langues - lui permettant d'apprendre dans un laps de temps très court et très régulier (environ deux ans, quelle que soit la langue) n'importe quelle langue à condition d'y être même sommairement exposé, il émet cette hypothèse en réaction au béhaviorisme développé avant les années cinquante¹⁰⁶.

Mais s'il peut effectivement y avoir une "émergence" de structures linguistiques biologiquement programmées dans l'apprentissage d'une langue étrangère, le constructivisme piagétien, intermédiaire entre le point de vue néo-béhavioriste et l'innéisme chomskien, insiste sur l'importance des facteurs internes, tout en restant à un niveau cognitif très général : le langage ne constitue qu'un aspect de la fonction sémiotique et son développement exige des pré-requis cognitifs. C'est dans ses échanges avec le milieu (assimilation et adaptation) que l'organisme humain va construire, stade après stade, son intelligence et son langage par la même occasion.

L'acquisition du langage est examinée par Vygotsky¹⁰⁷ dans un contexte plus social, en tant qu'apprentissage des conditions d'usage de codes et de sous-codes en fonction

¹⁰⁵ Cf. HUMBOLDT, Wilhelm von (1836), *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues* : "das Sprachenlernen der Kinder ist nicht ein Zumessen von Wörtern, Niederlegen im Gedächtnis, und Wiedernachhallen mit den Lippen, sondern ein Wachsen des Sprachvermögens durch Alter und Übung. [... Die Sprache ...] läßt sich [...], wenn es auch auf den ersten Anblick anders erscheint, nicht eigentlich lehren, sondern nur im Gemüthe wecken ; man kann ihr nur den Faden hingeben, an dem sie sich von selbst entwickelt. [...] Die Erlernung ist [...] immer nur Wiedererzeugung.

¹⁰⁶ Cf. CHOMSKY, Noam (1957), *Syntactic Structures*, Mouton, La Haye, 147 pages.

des contextes sociaux de communication. L'organisme humain et ses capacités sont en interaction non seulement avec un milieu physique, mais aussi avec un milieu historico-social. Si le contact de l'enfant avec le premier crée des schèmes représentatifs, le contact avec le second va créer des schèmes communicatifs et c'est la fusion des deux qui va donner naissance au langage. Celui-ci prend ensuite le contrôle des facultés mentales, faisant apparaître la pensée. En effet, les textes fonctionnent en relation avec le contexte extralinguistique : acte matériel d'énonciation, contenu référentiel, interaction sociale. L'activité discursive est le résultat d'opérations psychologiques universelles dont les unités linguistiques d'une langue donnée sont des traces spécifiques. Ces opérations portent sur les trois paramètres du contexte cités ci-dessus.

Apprendre à utiliser une langue maternelle ou étrangère, c'est donc apprendre à gérer simultanément les opérations de contextualisation, où les représentations cognitives doivent se mouler dans les signes de la langue naturelle utilisée, de textualisation, dans lesquelles on assiste à la planification de l'apport d'information en fonction du référent et de l'interlocuteur (connexion, cohésion et modalisation), d'ancrage situationnel et d'organisation de la surface textuelle.

Dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, il s'agit plutôt du transfert linguistique de ses propres capacités cognitives, plus ou moins développées en fonction de l'âge et de l'expérience communicative de l'apprenant, dans l'ensemble de micro-systèmes d'unités propres à la nouvelle langue. Une langue étrangère ne s'apprend donc pas à partir d'une *tabula rasa*, mais bien en se fondant sur des capacités cognitives déjà développées lors de l'acquisition de la langue maternelle.

C'est pourquoi la plupart des théories de l'acquisition / apprentissage des langues étrangères se situent dans le prolongement de théories psychologiques qu'elles appliquent au problème didactique spécifique.

Lorsque Selinker¹⁰⁸ reprend l'hypothèse innéiste de Chomsky, il postule par là-même l'existence d'une "structure psychologique latente" qui est activée quand l'adulte cherche à produire, dans une L2 qu'il apprend, les significations symboliques dont il peut disposer dans sa L1. L'activation de cette structure latente n'est cependant pas suffisamment activée par les méthodologies qui ne cherchent pas à faire appel, dans l'enseignement de la L2, aux significations symboliques dont l'apprenant dispose déjà. Il s'ensuit que l'apprentissage est rendu plus difficile à des adultes déjà défavorisés par les problèmes inhérents à une situation plutôt défavorable due à l'âge auquel se produit cet apprentissage.

Se pose en effet également le problème de l'existence d'un âge critique pour apprendre les langues : à partir de quel moment les capacités cognitives sont-elles suffisamment développées pour permettre l'accès à une langue étrangère ? à partir de quel moment les contraintes biologiques altèrent-elles la capacité d'apprentissage linguistique ? La réponse est difficile et varie selon les chercheurs. L'hypothèse de

¹⁰⁷ Cf. VYGOTSKY, Lev (1934), *Thought and Language*, édition 1986, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, 287 pages.

¹⁰⁸ Cf. SELINKER, L. (1972), "Interlanguage", in : *International Review of Applied Linguistics*, 10, pages 209 à 231.

Bronckart¹⁰⁹ nous permet d'esquisser quelques éléments de réponse. Ce qui s'altère avec l'âge, c'est éventuellement la qualité des performances de production morphophonologique en langue étrangère, à cause notamment d'une surdité partielle due au monolingisme environnemental. En revanche, on peut penser qu'au contraire, en compréhension ou en planification textuelle, l'adulte sera beaucoup plus à l'aise que l'enfant ou le pré-adolescent, qui demeurent des non-communicants pour Louis Porcher.

L'hétérogénéité des situations d'apprentissage des langues étrangères a amené Krashen¹¹⁰    considérer deux cas de figure tranchés, d'une part l'*acquisition naturelle* d'une langue en dehors de tout enseignement, par les migrants par exemple, d'autre part l'*apprentissage guidé* d'une langue, en milieu scolaire par exemple. Dans le premier cas, les données linguistiques seront très riches, correspondant aux besoins effectifs de communication de l'intéressé, mais ni sélectionnées du point de vue de la norme, ni homog  nis  es du point de vue des dialectes et des registres. Dans le second cas, les données seront soigneusement filtrées et ordonnées au risque d'être appauvries ind  mment par rapport aux besoins communicatifs de tel ou tel apprenant. On parlera quelquefois en conséquence d'apprentissage "captif".

Une autre différence, peut-être moins marquée, existe au niveau des explications   pi- ou métalinguistiques reçues par ces deux types d'apprenant. Elles sont en tout cas s  urement moins développées dans l'acquisition naturelle que dans l'apprentissage guidé, encore que l'on remarque dans la conversation exolingue une tendance marquée du locuteur natif à commenter   pilinguistiquement ses productions ou celles de son interlocuteur alloglotte.

Du point de vue de l'efficacité de ces deux situations, on peut simplement dire que l'acquisition existe effectivement. Nous avons chacun de nombreux exemples d'individus ayant appris une langue étrangère, avec des niveaux de maîtrise variable, en dehors de tout système scolaire, donc sans s'appuyer sur une méthodologie fondée théoriquement. Il existe beaucoup de sociétés plurilingues dont les membres parlent plusieurs langues différentes sans pouvoir toujours préciser quelle est leur langue "maternelle".

En revanche, aucun apprentissage scolaire ne peut être totalement sûr de l'origine de ses résultats. En effet, dans la salle de classe, parallèlement à l'apprentissage d   à la méthode et au maître, ont lieu simultanément des phénomènes d'acquisition de formes orales, non enseignées explicitement, mais émises par exemple par le maître natif (phrases orales avec détachement des éléments thématiques par exemple : "mon cheval, il ...", "moi, j'ai mon cheval qui ...", etc.), ou entendues hors de la salle de classe dans un contexte endolingue par exemple. L'utilisation des documents authentiques dans les méthodes audio-visuelles des dernières générations se fonde pour une part sur ce doute. Le texte pédagogique d'une part risque de présenter un matériel trop restreint, d'autre part il empêche toute acquisition spontanée de phénomènes non programmés et éventuellement difficilement programmables car mal connus mais existant à l'état latent

¹⁰⁹ Cf. BRONCKART, Jean-Paul (1977), *Théories du langage : une introduction critique*, Mardaga, Bruxelles.

¹¹⁰ Cf. KRASHEN, S. D. (1976), "Formal and Informal Linguistics Environments in Language Acquisition and Language Learning", in : *TESOL Quarterly*, 10, pages 157 à 168.

dans le document authentique.

Renzo Titone¹¹¹ pose des questions relatives à la psychologie de l'apprentissage d'une langue seconde qui soulèvent le problème de la méconnaissance par les développeurs de méthodologies ou de matériels didactiques des principes psychologiques sur lesquels se fonde cet apprentissage. Il établit ainsi une liste de seize questions ayant trait à la personnalité de l'apprenant (aptitudes linguistiques, habiletés audio-orales, apprenant de type auditif et apprenant de type visuel, modalités de rétention, rôle de l'imagination, influence de la personnalité et de l'émotivité, influence de l'âge), à son environnement (influence du groupe social, maîtrise de l'inhibition, rapport langue maternelle / langue étrangère, problème du bilinguisme), mais aussi à la didactisation de l'acte d'apprentissage (influence de la situation de communication, séquence et dosage de l'expression et de la compréhension à l'oral et à l'écrit, valeur optimale de l'explication et de l'exercice suivant l'âge des sujets, influence des techniques dans l'enseignement de la phonologie, motivation du matériel didactique, valeur des exercices structuraux) et à son résultat (changement de comportement comme résultat d'une familiarisation avec une culture étrangère). Titone n'exclut pas d'autres questions qui pourraient se poser dans le domaine psychologique.

Les méthodes que l'on a rapidement esquissées plus haut¹¹² ne se sont pas toutes penchées de façon équivalente sur ces problèmes et, surtout, ne les ont pas tous résolus avant de lancer des propositions didactiques concrètes. Ceci a eu pour effet d'élaborer des méthodes qui n'ont eu de cesse de devoir être revues et corrigées tout au long de leurs diverses applications.

Les caractéristiques de l'apprentissage d'une langue seconde¹¹³ mettent en effet en évidence une différence fondamentale avec ce qu'on appelle désormais l'acquisition de la langue maternelle. On peut toutefois affirmer qu'il n'y a pas de relation entre la langue et la situation réelle comme chez l'enfant unilingue, mais une relation entre seconde langue et concept exprimé dans la première langue, comme l'ont mis en évidence les recherches de Dodson¹¹⁴. Cette relation entre langue 2 et concept de la langue 1 se produit au niveau le plus abstrait de la structure sémantique et demande donc l'élaboration de grammaires à

¹¹¹ TITONE, Renzo (1971), *Psicolinguistica applicata*, Rome, Armando Armando Editore, Trad. française par Elise PEDRI et Claude DARMOUNI parue chez Payot, Paris, 1979 (241 pages). Cf. notamment le chapitre 7 : "Problèmes généraux propres à la psychologie de l'apprentissage d'une langue seconde", pages 129 à 188.

¹¹² Cf. supra notre chapitre 2.

¹¹³ Cf. supra notre chapitre 1.

¹¹⁴ DODSON, C. J. (1962), *The bilingual method*, Faculty of Education, University College of Wales, Aberystwyth, Pamphlet n° 9, pages 33 et sq. : "The second language learner relies initially on concepts thought in his native language when he is learning the meaning of the foreign language statements he hears. Only after repeated practice and application of the foreign language statements does he begin to rely less and less on concepts thought in his mother tongue, until eventually he is able to "think" in his second language [...] The process which the second language learner undergoes is therefore not the process which the first language learner undergoes" (page 37).

base sémantique.

Il n'en existe pas moins des ressemblances entre les deux processus. L'apprentissage d'une langue seconde est tenu de répondre à la finalité de cet apprentissage, finalité déclarée au premier abord comme l'acquisition d'un instrument de communication. Ainsi, l'apprentissage d'une langue seconde partirait **"d'un premier rapport associatif entre langue seconde et un concept interprétatif propre à la langue primaire, au rapport stable et final entre langue seconde et un concept de la langue seconde."**¹¹⁵

Dodson indique que le sujet, après qu'il a eu appris la langue seconde, **"tend à séparer les formes conceptuelles du langage lui-même et qu'il est capable de s'exprimer avec une égale aisance dans les deux langues en se référant simplement aux concepts devenus communs aux langues désormais à sa disposition."**¹¹⁶

Titone distingue plus loin des aspects intrinsèques et des aspects extrinsèques au processus d'apprentissage d'une langue seconde. La facilité associative, l'efficacité de stimulation, l'influence de l'organisation syntaxique, la stéréotypie associative, la forme associative, la fréquence lexicale et la prononciation sont autant d'aspects intrinsèques déjà mis en évidence par Wallace Lambert¹¹⁷, les aspects extrinsèques, bien que d'origines différentes, pouvant être réduits aux facteurs de motivation comme Gardner et Lambert l'ont réaffirmé quelque temps plus tard¹¹⁸.

Les expériences psychologiques de Lambert et de ses collaborateurs ont montré que l'étudiant débutant diffère de l'étudiant déjà avancé sous trois aspects : d'abord une plus grande rapidité de réaction dans la seconde langue accompagnée d'une plus grande richesse d'associations verbales aux stimuli donnés et d'une tendance à mettre en compétition entre elles les deux langues. Ils n'en soulignent pas moins que ces différences s'estompent dès qu'il s'agit de l'association de mots abstraits, de l'efficacité stimulative de certains mots, de l'influence de la syntaxe étrangère, du rapprochement des mots étrangers à des signifiés pris, par fausse identification, au patrimoine sémantique de la langue maternelle, ou du degré de correction de la prononciation¹¹⁹.

L'analyse de quelques facteurs extrinsèques sur l'apprentissage linguistique met en lumière l'importance de la motivation, assimilée par Lambert à une **"envie très forte d'être considéré comme un membre de la communauté langagière."**¹²⁰

¹¹⁵ TITONE, Renzo (1971), *op. cit.*, page 137.

¹¹⁶ DODSON, C. J. (1962), *op. cit.*, page 34.

¹¹⁷ cf. LAMBERT, Wallace E. (1956), "Development aspects of second-language acquisition : Associational fluency, stimulus provocativeness and word-order influence, association stereotypy, associational form, vocabulary commonness and pronunciation", in *The Journal of Social Psychology*, 43, pages 83 à 98.

¹¹⁸ GARDNER, Robert C. et LAMBERT, Wallace E. (1959), "Motivational variables in second-language acquisition" in *Canadian Journal of Psychology*, 13 (4), pages 266 à 272.

¹¹⁹ Cf. le tableau I de LAMBERT, Wallace E. (1956), *op. cit.*, page 89.

L'utilisation de la langue étrangère comme seconde voie de communication pour l'apprenant peut-elle faire pour autant l'économie de la traduction ?

Le rôle de la traduction dans l'apprentissage d'une langue seconde a été longtemps assimilé à un retour en arrière méthodologique. Les méthodes behavioristes ou néo-behavioristes ont sciemment négligé le recours à la traduction, lorsqu'elles ne l'ont pas carrément déconseillé, voire interdit, comme un aspect méthodologiquement trop marqué par la méthode dite traditionnelle de grammaire-traduction appliquée jusqu'à la fin du siècle dernier.

Pendant cette période de tâtonnements méthodologiques, on s'est souvent posé la question de la valeur didactique de la grammaire et de la traduction. L'analyse psychologique de la traduction répond à la question, psychologique elle aussi, de l'opposition systématique de la traduction comme processus analytique au fait de "penser en langue étrangère". La connaissance parfaite d'une langue seconde ne rend-elle pas en effet superflus et le décodage analytique préconisé dans le processus de traduction et l'analyse grammaticale mettant en relation les unités morpho-lexicales de la langue ? Cette connaissance parfaite de la langue seconde ne consiste-t-elle pas en une sorte de maîtrise intuitive des structures et des séquences linguistiques ?

Il semble alors nécessaire de poser trois questions fondamentales ayant trait d'une part à la définition même de l'acte de traduire, mais aussi à l'élucidation de l'acte de penser en langue étrangère avant de se poser la question de savoir ce en quoi consiste plus particulièrement le fait de savoir une langue.

La traduction d'une langue dans une autre se fonde sur le transfert d'informations d'une langue A vers une langue B. Traduire revient, comme le dit Georges Mounin¹²¹, à opérer ce transfert de la manière la plus complète possible, même si, bien souvent, cette opération reste "relative dans son succès". Mais ce processus exige aussi une parfaite connaissance et de la langue A et de la langue B. Or, toute connaissance d'une langue B chez un sujet ne peut se produire sans qu'il y ait eu auparavant élucidation de la langue A. On peut donc justement penser que le recours systématique à la traduction dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde ne peut constituer une méthode didactiquement valable. Il n'en reste pas moins que le recours à la traduction permet à l'apprenant, tout au moins au début de son apprentissage, de ne pas douter de la valeur sémantique de ses productions en langue étrangère. La sécurité que lui procure cette absence de doute lui permet alors de construire un système linguistique qu'il tient pour sémantiquement équivalent au système déjà acquis.

La pensée en langue étrangère n'est pas non plus une action simple à produire chez le sujet apprenant une langue étrangère, bien souvent à cause des conceptions que recèlent les langues qui reposent sur des faits différents. Lorsque le Français dit par exemple "deux heures du matin", l'Allemand dit "zwei Uhr nachts". Lorsque le Français dit "deux heures et demie", l'Allemand dit "halb drei", etc. On pourrait multiplier les exemples que le Russe Belyayev a lui aussi analysés en partant de sa propre langue. Le contenu

¹²⁰ GARDNER, Robert C. & LAMBERT, Wallace E. (1959), *op. cit.*, page 271.

¹²¹ Cf. MOUNIN, Georges (1963), *Les Problèmes théoriques de la traduction*, Gallimard.

sémantique est certes identique. Il n'en reste pas moins que le contenu subjectif diffère, que la représentation subjective peut être distincte d'une langue à l'autre. **"Ces faits démontrent que, quand nous voulons exprimer une idée au moyen d'une langue étrangère, tout en gardant le même contenu objectif, elle sera différente dans son contenu subjectif"**¹²². S'il est vrai que la langue étrangère implique aussi des modalités de pensée particulières, il est important pour le professeur de langue d'enseigner aux apprenants non seulement des formes linguistiques, mais aussi des modes de pensée particuliers à la mentalité étrangère. Cela implique autant la suppression de la traduction comme intermédiaire que l'intensification des associations directes entre langue étrangère et langue maternelle, donc d'un mode de pensée en langue étrangère par l'intermédiaire de sa pensée en langue maternelle.

On en vient alors à l'interrogation sur le savoir d'une langue. Qu'est-ce en effet que "savoir une langue" ?

Si l'on se réfère aux expériences des bilingues précoces¹²³, la deuxième langue vivante ne vient pas interférer avec la première, mais elle s'appuie sur la première pour développer cette compétence de communication déjà acquise grâce à la première langue maternelle. Savoir une langue, c'est, selon Belyayev, penser en cette langue, **"établir un lien direct entre les formes de la langue et la pensée [du locuteur], avec comme résultat que le besoin de traduction en une des deux langues disparaît.[...] Il faut donc considérer comme la fin de l'apprentissage d'une langue le moment où un sujet commence à penser dans cette langue, ce moment étant précédé (d'après plusieurs informateurs) par la capacité de se soustraire à la traduction en écoutant, en lisant et en parlant en langue étrangère"**¹²⁴.

Ce sens de la langue, le *Sprachgefühl* des Allemands reste difficilement définissable, si ce n'est par une sorte de mode de conscience concrète déterminé, qui émerge du subconscient. Fondé sur l'habitude, il n'exige en aucun cas une connaissance de la théorie linguistique. Cette **"capacité habituelle de percevoir intuitivement la pertinence sémantique des mots, ainsi que la disposition appropriée des structures linguistiques dans une séquence de discours donné"**¹²⁵ constitue pour l'essentiel ce sens de la langue vers lequel devrait tendre tout apprenant d'une langue étrangère.

Ces problèmes psychologiques non résolus ne sont pas toujours des entraves à l'apprentissage d'une langue étrangère, parce que de nombreuses expériences comparatives ont pu montrer que les résultats généraux des diverses méthodologies étaient comparables. L'acquisition toutefois de ce sens de la langue qui fait de l'apprenant d'une langue étrangère un locuteur de cette langue ne passe pas uniquement par l'emploi

¹²² BELYAYEV, B. V. (1963), *The psychology of teaching foreign languages*, Pergamon Press, London, pages 61 et 62.

¹²³ DALGALIAN, Gilbert (1981), "Problématique de l'éducation bilingue" in : *Actes de la Première Rencontre Internationale Langue et Cité*, Saint Vincent, CMIEB/Vallée d'Aoste.

¹²⁴ BELYAYEV, B. V. (1963), *op. cit.*, page 22.

¹²⁵ TITONE, Renzo (1971), *op. cit.*, page 153.

fixe d'un matériel linguistique mémorisé. Pour devenir locuteur de la langue étrangère, l'apprenant doit pouvoir passer à la libre expression dans cette langue à travers des actes créatifs de communication. Les exercices structuraux des méthodes ne constituent qu'un catalogue de possibilités fixes d'expression.

Si l'on peut toujours douter de la prééminence des faits psychologiques dans l'apprentissage des langues étrangères, une méthodologie véritablement innovante devrait s'attacher à prendre en compte toutes ces difficultés psychologiques en les résolvant le mieux possible afin de permettre à l'apprenant de se plonger véritablement dans l'objet même de la langue, la communication sous toutes ses formes. S'il n'est effectivement pas certain que la psychologie soit toujours le moteur de la didactique, il n'en reste pas moins que la didactique ne peut que profiter de la résolution des problèmes psychologiques que ses applications pédagogiques ne cessent de soulever.

2. Des méthodologies trop exclusives

On a pu constater que l'évolution méthodologique en didactique n'a cessé de se produire en réaction à ce qui précédait. Ainsi, toute élaboration d'une nouvelle méthodologie en didactique s'est-elle faite en opposant ce qui se faisait auparavant à ce qui pourrait se faire si on didactisait les théories nouvelles développées par les chercheurs ou les découvertes dues au développement historique de certaines théories.

Toutefois, cette évolution n'a que peu souvent pris en compte le positif de ce qui précédait, tant et si bien que les nouvelles méthodes ont éclipsé, dans leurs diverses applications chez les pédagogues, les avancées positives des méthodes précédentes. On s'est ainsi peu posé la question de ce qu'il convenait de conserver dans la didactisation certes souvent empirique des principes non théorisés.

On en arrive ainsi à une exclusivité des nouvelles méthodes qui, par leur théorisation souvent fondée sur des réflexions théoriques encore trop peu empiriquement analysées, confèrent à ces nouvelles méthodes une logique implacable rendant inopérante toute tentative de critique de la pratique à l'intérieur de leurs applications pédagogiques.

L'exclusivité tient également au fait que certaines méthodes fondées sur la psychologie¹²⁶ ont été développées dans un cadre requérant une grande attention à cause des dangers inhérents à de telles méthodes. L'importance de la psychologie appliquée en suggestopédie, et la crainte d'un dévoiement éthique trop important toujours possible dans cette méthode basée sur une partie semi-hypnotique, n'ont pas permis à cette méthode de connaître un développement adaptable à toutes les situations d'apprentissage, notamment en contexte scolaire.

De même, les méthodes structuro-globales audiovisuelles (méthodes "S.G.A.V."), fondées sur la vraisemblable similitude des processus d'acquisition de la langue maternelle et d'apprentissage d'une langue seconde, ont-elles été trop vite considérées comme la seule méthodologie susceptible de remplacer pour de bon, sur des bases théoriques solides, malheureusement erronées, les méthodes de grammaire-traduction

¹²⁶ Cf. notamment la méthode suggestopédique de Lozanov in : SAFERIS, Fanny (1978), *op. cit.*, notamment les pages 65 à 112.

qui les précédaient et qui, elles non plus, n'avaient pas démontré leur capacité à résoudre les problèmes posés par l'apprentissage d'une langue étrangère. L'exclusivité de ces méthodes S.G.A.V. s'est développée en rejetant tout ce qui existait auparavant, sans vouloir tenir compte des aspects positifs que pouvaient avoir les méthodes précédentes.¹²⁷

Les méthodologies notionnelles fonctionnelles ont elles aussi rejeté les expériences antérieures, certes avec une moindre force, mais toujours comme si l'on était tenté de montrer, par l'apparition d'une nouvelle méthodologie, que celle qui prévalait jusqu'alors n'avait en fait que peu de raison d'être, comme si ces expériences accumulées ne sauraient plus justifier leur existence à côté de la nouvelle théorie développée.¹²⁸

Or, la didactique des langues étrangères devrait davantage se fonder sur les expériences antérieures, de même que la connaissance avance par paliers successifs. Certes, la révolution copernicienne a dû faire fi de la connaissance théorique du monde qui la précédait. Toutefois, cette révolution copernicienne n'a fait que remettre au goût du jour certaines observations qui avaient été faites des siècles auparavant, qu'on n'avait pas encore pu démontrer, et qui ne convenaient pas à une idéologie trop anthropocentrée.

Les applications pratiques de théories gagneraient, à n'en pas douter, à se fonder davantage sur les théories précédentes, soit en montrant vraiment l'invalidité, soit au contraire par une critique dialectique de ces différentes théories. Ainsi l'épistémologie des théories scientifiques y gagnerait-elle en clarté et en validité.

On pourrait penser que ces méthodes sont trop exclusives dans la mesure où, historiquement, les tenants de ces méthodes ont voulu remplacer celle qui la précédait. Puisque la méthode antérieure ne fonctionnait pas comme on le souhaitait, la nouvelle méthode devait en effet, en excluant trop brutalement ce qui la précédait, réussir à pallier les défauts.

La longue dictature de l'écrit par rapport à l'oral, suivie par une monarchie pratiquement exclusive de l'oral dans l'approche communicative sont également néfastes, car mutilantes, dans la mesure où, comme l'a dit Jean Peytard¹²⁹, elles constituent deux

¹²⁷ Les méthodes S.G.A.V. de première génération sont issues d'une réaction du ministère français de l'Education nationale contre l'hégémonie naissante dans les années soixante de la langue anglaise dans les communications internationales. Le premier matériel didactique se réclamant de la méthode S.G.A.V. a été publié en 1962 sous le titre *Voix et Images de France*. Cf. notamment RENARD, Raymond (1976), *La méthodologie S.G.A.V. d'enseignement des langues*, Didier. Cette méthodologie a été également appliquée dans l'enseignement en France des autres langues étrangères dans un contexte scolaire. Elle a subi au cours des années des redressements importants dans ses fondements théoriques qui font qu'il existe encore aujourd'hui des tenants de cette méthodologie. Cf. ici l'article de CORTES, J. (1981), "L'ancien et le nouveau testament de la didactique des langues", in : *Revue de Phonétique appliquée*, numéro spécial : *Problématique S.G.A.V. et approche communicative*.

¹²⁸ La méthodologie notionnelle-fonctionnelle s'appuie sur les fonctions de communication à maîtriser (refuser, dire de faire, féliciter, critiquer, demander) et sur les notions à exprimer (temps, conséquence, forme, etc.). Les éléments linguistiques servant à réaliser ces fonctions et ces notions dans une langue particulière ne sont sélectionnés qu'ensuite et à partir de ce choix par rapport à la grammaire, aux formes linguistiques et aux situations d'usage. Les notions sont donc des concepts que l'apprenant peut avoir besoin de produire ou de comprendre à travers leurs réalisations linguistiques. C'est cette méthodologie qui se trouve à la base de l'élaboration du *Niveau Seuil*.

réalités langagières, certes, mais qui restent liées entre elles, même si elles revêtent des caractères bien spécifiques. Une méthodologie trop exclusive qui, pour des raisons tout aussi erronées de part et d'autre, ne se fonderait que sur une approche uniquement orale ou uniquement écrite de la langue ne saurait être satisfaisante pour l'apprenant, à moins qu'il ne définisse son projet personnel d'apprentissage comme l'atteinte d'une seule de ces deux composantes. Il n'en demeure pas moins exclu que le pédagogue puisse se faire le chantre de l'une au détriment de l'autre quelle qu'elle soit.

Il n'en a bien sûr jamais été ainsi, jusqu'à ce que l'on prône, dans les années 90, l'éclectisme. L'éclectisme est une tendance nouvelle de la didactique des langues étrangères qui repose non plus sur une analyse contextualisée de l'enseignement des langues étrangères, mais plutôt sur une faculté d'adaptation des diverses méthodologies aux divers contextes d'enseignement / apprentissage. On n'est plus alors dans une logique méthodologique exclusive, mais il convient de faire appel à la complémentarité des divers fondements théoriques pour en déduire une démarche didactico-pédagogique adaptée.

Cette tendance à l'éclectisme est elle aussi issue d'une réaction face à ce qui se faisait avant, une réaction contre ce caractère d'exclusivité que semblent revêtir les approches et les méthodologies citées plus haut. L'éclectisme tient-il pour autant compte des problèmes psychologiques cités plus haut ? Comment réunir des méthodologies dont les fondements sont si disparates et dont les finalités sont si éloignées les unes des autres ? Existe-t-il une approche qui permette de répondre, au moins partiellement, à ces questions, parce qu'elle constituerait non plus une méthodologie extérieure à l'individu, mais la prise de conscience, par cet individu, de son fonctionnement intérieur ? En énonçant l'hypothèse que les différences de fonctionnement constatées entre les individus apprenants existent vraiment, la didactique ne doit-elle pas remettre en cause l'unicité d'une méthodologie ? Comment une méthodologie peut-elle à elle seule répondre à la diversité des "profils pédagogiques"¹³⁰ ? L'approche conceptuelle peut-elle toujours s'effectuer selon le même modèle¹³¹ ? En quoi les méthodologies aident-elles les apprenants à mobiliser leurs capacités intellectuelles, quel que soit leur mode de fonctionnement cognitif ?

3. Un sujet en situation

La méconnaissance de certains problèmes psychologiques concernant l'apprentissage d'une langue étrangère, l'excès d'exclusivité auquel pousse le recours à certaines méthodologies nous conduisent à penser que l'un des acteurs de l'apprentissage a parfois été négligé, voire oublié, comme si la centration sur l'apprenant le mettait au sommet

¹²⁹ Cf. PEYTARD, Jean et PORCHER, Louis (1975), "Textes et discours non-littéraires", in : *Langue française* n 28.

¹³⁰ Cf. LA GARANDERIE, Antoine de (1980), *Les Profils pédagogiques, discerner les aptitudes scolaires*, Coll. "Paidoguides", Editions du Centurion.

¹³¹ Cf. BARTH, Britt-Mari (1987), *L'Apprentissage de l'abstraction*, Coll. "Pédagogie", Retz, 192 pages.

d'une pyramide à trois côtés qui laissent à distance égale, sans interaction, l'apprenant.

En affirmant que le sujet est oublié, nous nous référons au constat que les méthodologies parlent trop rarement de l'apprenant en tant que sujet (au sens d'acteur) réel de son apprentissage. On ne retient en effet trop souvent que le sens premier de sujet, "sub-jectum", soumis à un apprentissage qui lui est imposé de l'extérieur.

Or, le sujet ne peut être extérieur à son apprentissage d'une langue étrangère. C'est pourtant de l'extérieur qu'on impose au sujet la conduite de son apprentissage, cette conduite étant une opération qui nécessite une part active du sujet : il reste libre d'adhérer ou non à cette conduite qui lui est extérieure. Cette imposition est à rapprocher des concepts allemands de *Entfaltung* et de *Bildung* et pose le problème de l'insertion du sujet dans la dimension didactique que revêt son apprentissage.

En effet, pour ce qui est, par exemple, de l'apprentissage de la conjugaison des verbes, même si on peut se poser la question de l'utilité de cet apprentissage des conjugaisons dans la langue maternelle, on ne peut faire l'économie de la façon dont ce premier apprentissage s'est produit. En FLE, la méthode développée par Françoise Jaussaud¹³² est innovante en même temps qu'intéressante, puisqu'elle fournit à l'apprenant un mode performant d'apprentissage.

Pourquoi dès lors cette méthode n'est-elle pas plus souvent appliquée à l'apprentissage d'une langue étrangère ? Ce n'est que parce qu'elle se heurte à des habitudes d'apprentissage acquises auparavant que cette façon de faire n'est pas opérante. L'apprenant doit en effet remettre en cause des habitudes d'apprentissage qu'il ne lui paraît pas opportun de remplacer par une autre forme. Il en conclut que cette nouvelle méthode ne lui apporte rien de nouveau et revient vite, pour rendre son apprentissage plus "efficace", à sa méthode traditionnelle. Un apprenant qui n'a pas été habitué à trier les informations nouvelles à acquérir devra sans cesse revenir sur ce qu'il sait déjà pour assurer son nouvel apprentissage. L'apprenant habitué aux paradigmes dénués de sens de l'apprentissage behavioriste des conjugaisons ("je-tu-il, nous-vous-ils") ne pourra se glisser dans cette nouvelle méthode de Jaussaud, malgré l'économie d'efforts qu'elle propose à l'apprenant. L'apprenant se révèle hésitant, manque d'assurance et renonce donc très vite à cette nouvelle façon de faire pour revenir à ce qu'il a toujours fait auparavant.

L'enseignant aura beau recourir à ce qui lui semble être une meilleure technique, si elle n'est pas adoptée puis intégrée par l'apprenant lui-même, elle reste désespérément inopérante.

Le sujet de l'apprentissage apparaît dès lors comme un élément incontournable de toute approche didactique. Il est le centre de l'apprentissage et doit par là bénéficier des techniques que la didactique des langues étrangères (D.L.E.) peut mettre à sa disposition pour rendre plus opérant son acte d'apprentissage. Encore faut-il que cette D.L.E. demeure consciente que les apprenants ne sont pas des êtres virtuels dénués d'existence réelle, mais que la pensée, l'intelligence et l'esprit critique dont ils sont pourvus leur

¹³² Cf. JAUSSAUD, Françoise (1986), *Apprendre à conjuguer*, Coll. "Comment dire", CLE International, 111 pages. Cette méthode d'apprentissage repose sur les analogies de conjugaison existant dans les paradigmes morphologiques de la langue française.

confèrent une place privilégiée parmi les médiateurs de leur apprentissage et qu'ils sont ainsi susceptibles d'en devenir eux-mêmes leurs propres auteurs critiques.

Notre questionnement sur l'absence du sujet dans les méthodologies s'appuie dès lors sur le constat qu'elles ne prennent pas suffisamment en compte le sens de l'apprentissage d'une langue étrangère, ni la diversité des apprenants, des enseignants et des situations d'apprentissage.

3.1. Le sens dans l'apprentissage du sujet

"Si l'être est susceptible de se donner du sens, le devoir du pédagogue est d'éveiller cette possibilité de sens" et celui de la didactique de proposer dans ses méthodologies une activation concrète de cet éveil à la possibilité de sens.

La structure du projet de sens se situe dans le temps : comment utiliser mon passé pour former mon avenir ? Le recours à l'étude des divergences de ma pensée me fait aller de l'avant vers la découverte de ce sens.

Le mot "sens" fait partie de ces mots-valises qui disposent d'un contenu de significations dont il est toutefois intéressant de prendre conscience avant d'analyser les raisons qui ont conduit les méthodes à exclure le sens de l'opération d'apprentissage des langues étrangères.

Le mot sens comporte en effet communément deux acceptions auxquelles, par dénégaration, on peut en ajouter une troisième : la signification, la direction et le non-sens.

Si l'on reprend les méthodes traditionnelles grammaire-traduction, le sens de l'apprentissage des langues étrangères était donné par le seul accès culturel à la littérature de la langue considérée. Ainsi, l'analyse du décryptage hiéroglyphique montre-t-il sans équivoque que l'opération qui confère le sens n'est autre qu'une traduction. Le sens d'un fait, d'un phénomène, d'une donnée quelle qu'elle soit, ne dépend-il pas alors rigoureusement de la possibilité de l'intégrer à un système linguistique ? Peut-il y avoir sens sans intégration à un système linguistique, autrement dit sans traduction ? Le sens peut-il d'autre part exister sans qu'il soit coextensif au symbole ? Un système linguistique est-il autre chose qu'un système symbolique ? N'est-on pas conduit à conclure qu'il ne peut y avoir sens sans symbole ni symbole sans traduction ?

La traduction est une opération orientée d'une langue vers une autre langue ("über-setzen" allemand) qui comporte la particularité d'être réversible ("Rück-über-setz-barkeit") : la traduction idéale permettant à un traducteur de reproduire le texte d'origine à partir de la seule traduction. Le double sens du mot "sens", signification et direction, prend tout son sens dans ce va-et-vient continu entre les deux systèmes linguistiques.

Mais dire que quelque chose n'a pas de sens n'est-il pas énoncer, comme le faisait Jakobson, quelque chose dans le registre du sens : **"Il y a encore des gens pour dire que les questions de sens n'ont pas de sens pour eux, mais quand ils disent "pas de sens", ou bien ils savent ce qu'ils veulent dire, et par ce fait même la question prend un sens, ou bien ils ne le savent pas, et alors leur formule n'a plus de sens du tout."**¹³³

Lorsque les enfants sont atteints par le sens, ils sont atteints par la parole interrogante et n'ont de cesse de poser des questions plus pour montrer qu'ils ont acquis la capacité d'utiliser le langage, cette compétence langagière indispensable à la communication, que pour obtenir des réponses définitives à leurs diverses interrogations : les réponses sont en effet toujours suivies d'autres questions qui montrent la compétence nouvelle de l'enfant à s'interroger lui-même, mais aussi à interroger le monde qui l'entoure pour en mieux cerner et découvrir le sens. Cette découverte du sens se déroulera le long de la vie de cet être humain en devenir qu'est l'enfant. La réponse dernière de ce questionnement n'est-elle pas elle-même une interrogation lancinante sur le sens du sens, mais aussi sur le sens du sujet, sur sa vérité ?

L'approche théologique dite "apophatique" du sens est ici intéressante, dans la mesure où, dans l'impossibilité de dire ce en quoi il consiste, on reste toutefois dans la possibilité de dire ce qu'il n'est pas. Cette méthodologie apophatique se prêterait ainsi le mieux à la saisie du sens. Socrate fait de cette façon surgir le sens et la vérité du sein même de la discussion sophistique, de l'aporie et du non-sens. Nicola de Cusa précisait en transcrivant la racine hébraïque de *dawar* qu'**"il est plus vrai de dire ce qu'il n'est pas que ce qu'il est. De lui on parle avec plus de vérité en écartant et en niant."**¹³⁴

En quoi consiste ce sens ? Ne s'agit-il pas ici d'une ouverture encyclopédique à la culture de l'autre. Cette ouverture permettait alors à l'apprenant de mieux comprendre la culture de l'autre. Était-ce suffisant pour construire cet *honnête homme* du Siècle des Lumières ? L'*honnête homme* du Siècle des Lumières était un universaliste, et c'est sur cet universalisme qu'était alors fondé le sens de la quête éternelle de l'homme de la connaissance. Le recours à l'apprentissage d'une langue comme clé d'accès à la culture de l'autre limite toutefois l'universalité à une universalité de salon et de culture personnelle ne fournissant pas *de facto* l'accès à l'autre dans sa réalité. C'était le temps du virtuel linguistique où la langue importait peu aussi longtemps qu'elle était le véhicule d'un savoir et d'une culture que sa propre langue ne possédait pas encore. C'est à travers les traductions et la connaissance de ses contenus culturels qu'une langue pouvait se révéler le moyen d'accéder à la culture de l'autre et d'enrichir par conséquent sa propre culture en la faisant s'enrichir d'autres expériences vitales.

Les méthodes directes imposent la perte de cet accès à une autre culture par l'utilisation d'une langue essentiellement fonctionnelle. L'apprentissage n'a dès lors plus de sens si l'objectif que s'est fixé la méthode, à savoir une utilisation effective et efficace de la langue dans tous contextes n'est pas atteint. Les autres méthodologies ne participent pas toujours de la façon la plus adaptée à l'élaboration du sens de l'apprentissage d'une langue étrangère.

On a vu en effet que les méthodes audio-orales ou audio-visuelles n'avaient pour finalité que la fonctionnalité du langage dans son aspect quotidien. La découverte du sens de l'apprentissage en milieu scolaire est souvent soumise, dans ses aspects évaluatifs, à

¹³³ JAKOBSON, Roman (1952), "Le langage commun des linguistes et des anthropologues", *Essais de linguistique générale*, traduits et édités par Nicolas Ruwet (1963), Les Editions de Minuit, pages 38-39.

¹³⁴ Nicola de Cusa (1440), *De docta ignorantia*, I, 26.

des principes d'évaluation normative qui occultent la formation de l'individu. Il paraît certes difficile, en milieu institutionnel, de procéder à une autre forme d'évaluation. De plus, l'accès au sens d'une activité pédagogique - en l'occurrence l'apprentissage d'une langue étrangère - requiert l'adhésion du sujet, une adhésion consciente, voire une adhésion volontaire. Pour occulter cette question, on se retrouve sur une évaluation exclusivement normative en oubliant volontairement d'insister sur la valeur formative que peut revêtir une évaluation.

L'inventaire des formes proposées à l'apprentissage s'est ainsi longtemps fondé sur le recours à des enquêtes de fréquence, notamment celle du français fondamental. dans l'approche communicative. On est alors allé rechercher les formes à enseigner dans un inventaire préalable des situations de communication, afin de préciser les formes linguistiques susceptibles d'être utilisées dans chacune de ces situations. On en arrive alors aux "actes de parole" qui rendent caduques les analyses linguistiquement fondées de la langue sur ses propriétés formelles. Ces "actes de parole" n'ont pourtant pas encore pu subir l'épreuve de la validation théorique, tant leur définition demeure dans le flou le plus grand, fondés qu'ils sont par une intuition - certes réfléchie mais trop peu souvent scientifiquement argumentée - des différents auteurs de matériels pédagogiques reposant sur ces actes de parole. Enfin, sans analyse synchronique de l'apparition chez chaque individu, à la fois de la compétence de communication et de ses propres actes de paroles, il semble difficile d'en déduire des propositions pédagogiques qui tiennent compte de la position centrale, dans l'acte d'apprentissage, de l'apprenant lui-même.

Le moyen de certifier cette adéquation entre propositions pédagogiques et besoins communicationnels de l'apprenant serait l'élaboration comparative des actes de parole inhérents à l'individu apprenant, notamment par l'élaboration d'une grammaire réduite de la langue. Il ne peut s'agir ici d'une grammaire au rabais, d'une grammaire qui produirait chez le locuteur de langue étrangère un *pidgin* informel ayant certes une valeur communicative, mais ne revêtant pas l'ensemble de la valeur communicative que l'utilisation d'une langue peut donner au locuteur, à cause du manque de clarté et de précision dans les propos tenus. Il s'agit plutôt d'une grammaire réduite adaptée à chaque geste communicatif du locuteur apprenant de la langue étrangère, d'une grammaire réduite qui soit personnelle et en même temps susceptible de développements ultérieurs grâce aux principes méthodologiques qu'elle contiendrait.

La communication ou le conversation se heurtent au même problème par l'absence de motivation profonde dans les exercices de communication. Les propositions qui vont dans le sens d'une expression communicative de l'apprenant restent en effet souvent très générales et s'essouffent rapidement si la conversation reste un exercice trop artificiel, sans lien direct avec une réalité ressentie et vécue par l'apprenant lui-même. Le sens de cet exercice de communication ne peut-il alors être conféré par un rapport étroit entre ce que vit réellement l'apprenant et ce qu'il a envie d'en faire vivre à ses condisciples ?

Accéder au sens de l'apprentissage d'une langue étrangère, ce n'est donc pas uniquement accéder aux sens que cette langue véhicule, ce serait bien plus associer la langue au sens de soi¹³⁵ et, par l'intermédiaire de la langue de l'autre, accéder au sens de l'autre. On ne peut accéder au sens de l'autre si l'on n'a pas auparavant accepté que l'autre ait lui-même un sens différent de ce qui constitue son propre sens. Ce n'est qu'à la

condition d'accepter la réalité de l'autre que l'on se construit sa propre réalité par l'intermédiaire de l'autre et par rapport à lui.

L'apprentissage d'une langue étrangère ne peut se faire sans un objectif communicatif. Mais la communication ne peut se contenter d'être linguistique ou langagière. L'évolution des modes de communication cybernétique pose des questions à notre société qui devra se renouveler. La communication électronique ne produit plus un échange en tête à tête, mais une diffusion analogue à celle des ondes radiophoniques ou télévisées : vous ne les recevez qu'à si vous êtes attentifs à leur perception et si vous disposez de la technique adéquate à leur décodage. Le sens de cette communication tous azimuts est alors à redéfinir, de même que l'est le sens de l'accès à une culture jusqu'alors inconnue.

En quoi consiste finalement ce sens ultime de l'apprentissage d'une langue étrangère ? Ne pourrait-il s'agir de comprendre les autres pour mieux vivre avec eux ?

On regrette souvent les dissensions entre les personnes, qu'elles soient issues d'un même milieu familial, local, national, continental. Ces dissensions peuvent revêtir des aspects fort divers dans la mesure où il ne s'agit que d'un conflit mettant en jeu des intérêts personnels (famille). Il en est tout autrement lorsqu'il s'agit d'un conflit à l'intérieur d'un même pays (Yougoslavie) ou d'un conflit continental, voire d'un conflit interplanétaire. L'apprentissage de la culture de l'autre devrait permettre à chacun de relativiser l'importance de l'origine de ce conflit, afin d'en comprendre les données essentielles et d'éviter le recours au pire des moyens coercitifs.

Le système d'appréhension du réel n'est pas universel. On distingue souvent dans la pratique deux inconscients sémiologiques, deux types de sémiosphères différents qui rendent l'approche de la culture d'apprentissage par l'apprenant souvent difficile. Ainsi, c'est tout le discours métalinguistique de l'enseignant qui demande à être contrôlé, explicité, pour éviter la projection sur une langue étrangère des règles qui gouvernent à son insu le locuteur natif dans sa propre langue.

Les fondements de la méthodologie audio-visuelle et de toute pédagogie moderne des langues vivantes étrangères consistent à ***"isoler dans un premier temps le système oral du système écrit, à adopter ensuite une attitude franchement "béhavioriste" plutôt que "mentaliste", à créer un besoin constant de communication et à éviter, dans la pratique pédagogique, toute référence à la langue maternelle."***¹³⁶

On peut voir, à travers ce que l'on vient de signaler, que ces fondements sont loin de constituer un véritable sens de l'apprentissage des langues étrangères. La question serait alors de savoir s'il existe une approche qui permette simultanément l'accès à ce sens de la

¹³⁵ La langue est constitutive du langage qui permet au sujet l'expression de sa pensée et la compréhension de la pensée de l'autre. C'est la confrontation de son soi avec celui des autres qui permet au sujet le développement de son propre sens, sans qu'il ait toujours besoin de l'exprimer.

¹³⁶ GIRARD, Denis (1968), *Méthode directe et méthodes audiovisuelles (Essai de définition d'une pédagogie audiovisuelle des langues vivantes)*, BELC, Paris, page 9.

langue et au sens de l'apprentissage de cette langue.

3.2. La question du modèle

S'il existe une approche qui permette l'accès au sens profond de l'apprentissage des langues étrangères, il n'en reste pas moins qu'une méthodologie est une généralisation théorique. Même si cette généralisation est le fruit de recherches et d'observations empiriques, ces recherches et ces observations doivent tenir compte de plusieurs facteurs qui peuvent ne pas être généralisables parce qu'ils sont vrais dans une espace et à un temps donnés mais peuvent considérablement varier d'un lieu à l'autre, d'une époque à l'autre. Il en est ainsi des enseignants, des apprenants eux-mêmes, mais aussi de l'environnement dans lequel se déroule ce processus d'apprentissage.

3.2.1. Des enseignants multiformes

Les enseignants sont des personnes. Leur formation culturelle, leur formation linguistique, leur origine sociologique, leur fonctionnement psychologique, la diversité de leurs personnalités rendent difficilement opérante l'application d'une méthodologie qui peut aller à l'encontre de leur moi le plus profond.

On sait déjà que la formation des personnes est un processus personnel qui ne peut être rigoureusement identique pour deux personnes différentes. L'assimilation des diverses influences extérieures rend cette formation éminemment propre à chaque individu, et la résultante de cette formation individuelle ne peut l'assimiler à une formation voisine. Ainsi, la jumeauté ne constitue-t-elle jamais un véritable clonage d'individualités. Même si l'on a porté une attention particulière à la reproduction parfaite d'une formation chez deux individus, l'image finale de la formation ne s'avérera qu'une copie imparfaite de cette formation. La réception des stimuli extérieurs ne peut avoir les mêmes effets chez deux individus en formation à cause de - ou grâce à ? - la différence d'assimilation de ces stimuli. La formation culturelle des individus ne peut donc contenir les mêmes éléments chez deux individus. Si chaque personne constitue un être à part, chaque enseignant est un être à part. En tant que tel, la réception d'une théorie universalisante par des individus enseignants ne revêtira pas la même interprétation, ni la même application pragmatique.

La formation linguistique des enseignants diverge également par tout le processus de formation en langue étrangère. On a eu l'idée d'introduire, dans la formation de mention FLE de la Licence, un apprentissage d'une langue dite rare¹³⁷. Cet apprentissage n'a pas pour unique objet de permettre aux étudiants d'acquérir les quatre compétences dans la langue d'apprentissage, mais d'observer sur sa propre personne les effets de l'apprentissage d'une langue nouvelle et d'en tirer des conclusions méthodologiques et didactiques. La réception de cet apprentissage est étrangement variée et montre donc la

¹³⁷

C'est le cas notamment à l'Université Catholique de l'Ouest où la Mention FLE de la licence proposée par l'Institut de Perfectionnement en Langues Vivantes comporte un module d'apprentissage du chinois. Les étudiants sont invités, à côté de l'apprentissage de la langue chinoise elle-même, à tenir un journal dans lequel ils consignent leurs impressions, leurs commentaires sur la façon dont ils reçoivent l'enseignement. Ils peuvent ainsi y commenter la méthodologie choisie par l'enseignant, mais aussi prendre une position plus critique.

diversité de la sensibilité des futurs enseignants par rapport à ce processus d'apprentissage théorisé. On peut remarquer en outre que nombre de ces futurs enseignants, en critiquant parfois de façon très pointue cet apprentissage, en en repérant souvent finement les manquements et les bienfaits sur leur propre personne, tentent, dans une situation de classe, d'appliquer les points de vue méthodologiques qu'ils ont pu mettre en évidence lors de cette formation. On peut en conclure que cette formation linguistique influence considérablement les partis-pris méthodologiques des futurs enseignants eux-mêmes, comme une copie conforme de ce qu'ils ont vécu ou, au contraire, en réaction violente à ce qu'ils ont pu y discerner.

Il faut ajouter à cette diversité de la formation des enseignants une diversité d'ordre sociologique. Les enseignants ne viennent pas tous du même milieu sociologique. Même si l'on a l'impression que les enseignants se reproduisent entre eux, même si les enseignants semblent être issus d'un milieu sociologique relativement favorisé parce qu'ils appartiennent souvent à un milieu intellectuel ayant avec le phénomène de la connaissance une relation plus étroite, il n'en reste pas moins que nombre d'entre eux disposent d'une sensibilité que la seule origine sociologique ne peut suffire à expliquer. Il en ressort que des sensibilités diverses, des diversités d'interprétation des faits sociologiques ne sont pas absentes de ce qu'on a coutume d'appeler "le corps professoral", qui ne peut plus ainsi être sociologiquement considéré comme monolithique, mais qui, justement à cause de - ou grâce à - cette diversité, montre dans l'interprétation théorique ou dans l'application empirique des méthodes des différences qui frôlent parfois la divergence.

Toutes ces diversités dans la sensibilité des enseignants rend difficilement applicable une méthodologie présente dans le seul appareil didactique à leur disposition. Une méthodologie, pour être opérante, devrait davantage tenir compte de cette diversité, en fondant ses applications pédagogiques sur l'approche personnelle que peut en faire un enseignant par rapport à sa propre sensibilité, par rapport à sa formation personnelle, par rapport enfin aux diverses expériences dont il a été l'objet lors de cette formation. On ne peut imposer à l'enseignant, sous prétexte de validité théorique non vérifiée, une application méthodologique qu'il n'ait auparavant pu critiquer suivant en cela son propre fonctionnement.

3.2.2. Des apprenants aux diverses facettes

Face aux enseignants, les apprenants montrent également une grande diversité, que l'on peut considérer comme plus grande encore et qui ne rend pas toujours aisée la réception d'un enseignement issu de méthodologies dites universelles. Cette diversité vient bien entendu du contexte dans lequel se produit l'apprentissage, mais il y a également des difficultés que l'on peut directement attribuer à l'origine psycho-sociologique des apprenants, à la diversité de leurs motivations, aux différences de capacité cognitive, à la curiosité inégale des apprenants, mais aussi à une différence dont on ne tient que peu compte dans les méthodes entre un enseignement tourné vers les enfants, les adolescents, les jeunes adultes en formation universitaire ou pré-professionnelle, ou les adultes plus âgés en formation continue ou professionnelle. Cette diversité de la formation demande à la méthodologie de s'adapter au public auquel elle s'adresse en premier lieu.

Certaines méthodologies sont réputées universelles dans la mesure où elles s'adressent à tous les apprenants, quel que soit le contexte dans lequel se produit l'apprentissage. Les matériels didactiques issus de ces méthodologies n'en subissent pas moins quelques adaptations salutaires à la situation dans lequel il se déroule. Ainsi, dans les années 70, le matériel de *La France en Direct*¹³⁸ est-il adapté à des contextes linguistiques précis. C'est loin d'être le cas de tous les matériels didactiques, mais convenons qu'il y a eu, ici, une volonté de mieux convenir au milieu linguistique auquel s'adressait ce matériel. Ces matériels n'en restent pas moins inadaptés à la diversité des apprenants. Ainsi ne tient-on aucun compte de l'origine psycho-sociologique des apprenants dans les matériels didactiques. Cela fait partie de cet univers non-écrit et non décrit auquel doit faire face l'enseignant muni d'un matériel didactique proposant des applications pédagogiques de théories méthodologiques.

Les apprenants n'évoluent pas tous dans le même contexte. L'apprentissage en milieu endolingue ne revêtira pas les mêmes caractéristiques qu'un apprentissage en milieu exolingue. Apprendre le français en Allemagne ne se produit pas de la même façon qu'apprendre le français en France dans la mesure où le contexte culturel de l'apprentissage est absent : on ne peut, en sortant de la situation de classe, retrouver immédiatement les contextes d'application des phénomènes linguistico-culturels étudiés. Il est d'autre part difficile de recréer artificiellement ce contexte, à moins que l'on ait recours à des mises en scène fort dispendieuses permettant à l'apprenant de se sentir comme en France. L'apprentissage du français en France, en revanche, jouit de nombreux avantages. La vie habituelle de l'apprenant y est pour ainsi dire mise entre parenthèses, de telle sorte qu'il y aura une véritable adéquation entre sa situation d'apprenant en cours et sa situation de citoyen en dehors du cours. Il n'y a plus rupture d'apprentissage, puisque l'apprentissage se poursuit naturellement hors du cours, interpellé qu'est l'apprenant par tous ses sens dans ce contexte endolingue. Comment la didactique des langues étrangères pourrait-elle rendre compte de ces problèmes liés à l'opposition entre les situations d'apprentissage ?

Un autre phénomène que l'on pourrait qualifier d'extérieur à l'apprenant et dont les méthodologies ne peuvent que difficilement tenir compte, c'est l'environnement sociologique, l'univers parental et socio-familial de l'apprenant, sur lesquels les méthodologies ne peuvent suffisamment s'appuyer pour être véritablement efficaces. Comment en effet fonder une méthodologie qui s'adapterait aux différences individuelles résultant de leurs diverses expériences éducatives individuelles imputables à cet environnement socioculturel ?

A côté de ces facteurs relevant de la diversité des personnes apprenantes de par leur origine individuelle d'ordre psycho-sociologique, il existe des éléments diversifiants qui sont dus notamment aux motivations des apprenants, à leurs capacités cognitives (savoir résoudre des problèmes), à leur curiosité naturelle, mais aussi à ce que l'on pourrait

¹³⁸ Cf. CAPELLE, Janine & CAPELLE, Guy (1970), *La France en direct*, Hachette. Ce matériel didactique en 4 niveaux comportait une version spécifiquement destinée au public anglo-saxon et une version adaptée aux locuteurs de langues romanes. Il était composé d'un livre de l'élève, d'un cahier de phonétique, d'un cahier d'exercices, de blocs de tests, de films fixes et de figurines ainsi que d'un matériel sonore sur bandes magnétiques ou sur disques.

attribuer à la dichotomie pédagogie *versus* andragogie.

On peut certes remarquer dans les méthodologies qu'il est de plus en plus tenu compte de ces différences qui se rapportent, à l'intérieur du public apprenant, à l'âge. Ainsi, l'enseignement dit précoce des langues étrangères ne peut-il se dérouler de la même façon qu'un enseignement s'adressant à des adultes. Si l'enseignement précoce des langues étrangères en reste toujours aux balbutiements, c'est peut-être justement parce que l'on n'a pas encore pris le temps de définir avec suffisamment de précision ce en quoi il pourrait exactement consister pour tenir compte de ces différences. Cette différence d'approche d'une langue étrangère imputable d'une façon plus générale à l'âge des apprenants peut-elle véritablement être intégrée à une méthodologie qui définirait des caractéristiques individuellement pertinentes de son enseignement ?

Une méthodologie qui ne tiendrait pas compte des motivations de l'apprenant, de ses capacités cognitives, de sa curiosité naturelle peut-elle conduire au succès du processus d'apprentissage d'une langue étrangère ? Le caractère généralisant des méthodologies pour qu'elles revêtent une validité universelle ne va-t-il pas à l'encontre du processus individuel de l'apprentissage ? La conduite au succès d'un apprentissage peut-elle passer outre une motivation profonde issue des besoins réels et personnels de l'apprenant ? On rejoint ici le problème du contexte dans lequel se produit l'apprentissage et auquel nous avons fait allusion plus tôt : un enseignement endolingue aura davantage de résultats tangibles que celui qui se produit dans un contexte où le besoin d'application des apprentissages ne se fait pas ressentir d'une façon aiguë par une communication continue dans la langue étrangère. Comment, dans un contexte exolingue, peut-on développer une motivation qui ne soit pas directement issue des besoins immédiats de l'apprenant ?

Tenir compte de la curiosité naturelle de l'apprenant ne peut pas plus se satisfaire des propositions présentées par les différentes méthodologies existantes. Le développement de cette curiosité naturelle ne dépend pas uniquement de la définition théorique d'une approche méthodologique. Elle dépend bien plus d'un processus inhérent à chacun des apprenants grâce à l'acquisition qu'ils ont déjà faite de leur langue maternelle, mais que l'on devra développer par une technique que l'on aura mise à leur disposition. En cela, une méthodologie ne devrait-elle satisfaire l'acquisition de cette technique de recherche curieuse de la vérité des faits ?

C'est là que les capacités cognitives de l'apprenant devraient également fonder l'apprentissage d'une langue étrangère. La diversité des processus individuels cognitifs est loin de rendre aisée l'approche personnelle de la résolution des problèmes inhérents à l'apprentissage d'une langue étrangère. Là aussi, les méthodologies restent très discrètes quant à cette approche, justement parce que la diversité est trop grande. Ne pourrait-on alors concevoir un processus méthodologique qui permette vraiment à l'apprenant, non seulement d'utiliser les capacités cognitives dont il s'est déjà rendu maître, mais en outre de les assurer afin d'en développer d'autres, utiles cette fois non plus au seul apprentissage d'une langue étrangère, mais également à l'approche de toute nouvelle connaissance universelle ?

Il est enfin une dernière diversité dont les méthodologies ne tiennent que peu compte

dans leur conception didactique aussi bien que dans les applications pédagogiques qu'elles préconisent. L'apprentissage d'une langue étrangère se produit en effet le plus souvent à l'intérieur d'institutions qui sont loin de fonctionner sur un modèle unique, mais qui connaissent des contraintes diverses et variées. La didactique des langues étrangères tente toujours, dans ses réflexions, de tenir compte de ces contextes différents, mais les méthodologies qui en sont issues ne peuvent s'y référer individuellement. Les contraintes rencontrées dans ces diverses institutions ne font certes pas directement partie de notre propos, bien qu'elles puissent parfois en partie expliquer les difficultés que peuvent rencontrer les apprenants dans leur apprentissage de la langue étrangère.

L'apprentissage des langues étrangères se produit, comme nous l'avons déjà vu, dans deux contextes radicalement différents. Le contexte exolingue ne permet par exemple pas de ressentir ce "bain linguistico-culturel" qui serait nécessaire à un apprentissage que l'on pourrait qualifier de naturel. Il existe certes des propositions concrètes pour palier cette difficulté, comme l'enseignement partiellement bilingue, grâce à ce que Dalgalian appelle les "unités transdisciplinaires linguistiques". On recrée alors les conditions naturelles d'apprentissage d'une langue étrangère en l'utilisant directement dans l'enseignement d'une discipline scolaire quelconque. Bien que cette démarche demeure encore malgré tout quelque peu artificielle, elle a tout au moins le mérite non négligeable de rendre à la langue - étrangère ou non - son statut premier de moyen de communication, d'éducation et d'accès à la connaissance. Cette démarche reste toutefois très marginale et ne semble pas encore, peut-être à cause des déficiences de la formation des enseignants de ces disciplines, devoir se développer prochainement. Dans la plupart des cas, c'est un enseignement de la langue étrangère en tant qu'objet d'enseignement qui s'opère dans les institutions scolaires. C'est le cas même dans les pays germanophones où la formation des maîtres pourtant est bidisciplinaire.

Pour ce qui est de l'autre contexte d'apprentissage, le contexte endolingue, on pourrait espérer qu'il en fût autrement. La diversité des contraintes institutionnelles auxquelles sont confrontés les apprenants montre combien il est difficile, pour une méthodologie, de répondre à la fois à tous les problèmes posés par des apprenants n'ayant pas un objectif commun dans leur apprentissage. Ainsi, au CIDEF, la diversité des origines des apprenants rend l'application d'une méthodologie délicate, parfois même dangereuse. Il nous suffit de citer les difficultés issues de la confrontation de la plupart des Petites Soeurs de Charles de Foucaud avec les contenus de certains textes dont les applications ne peuvent être immédiates. Une approche communicative devrait pouvoir s'adapter à ces publics particuliers.

Ces divers problèmes de didactique des langues étrangères nous ont poussé à repenser la question de la légitimité méthodologique. Une méthodologie qui tiendrait compte du mode de fonctionnement personnel de l'individu apprenant constituerait une réponse à cette question. Elle permettrait également, grâce à la prise de conscience de ce fonctionnement actif de la comparaison, d'accéder à la langue de l'autre et à une culture qui n'est pas profondément ancrée dans son être.

Nous pouvons conclure ce chapitre et la première partie de notre argument par une série de questions fortes que ces quelques problèmes concernant les différentes méthodologies d'apprentissage des langues étrangères n'ont pas manqué de nous poser

tout au long de l'étude de ces diverses approches. Comment en effet peut-on aujourd'hui résoudre les problèmes que pose l'apprentissage d'une langue étrangère ? Pour répondre à cette question, il est nécessaire de tenter de répondre à quatre autres questions qui nous paraissent fondamentales. Existe-t-il une approche qui réponde à ces questions psychologiques non résolues dans les méthodologies d'aujourd'hui ? Existe-t-il ensuite une approche qui puisse fédérer les diverses méthodologies ? Existe-t-il également une approche qui remette le sujet-acteur au centre de tout apprentissage ? Existe-t-il enfin une approche qui remette du sens dans l'activité d'apprentissage d'une langue étrangère ?

Pour qu'une approche réponde aux problèmes psychologiques posés par l'apprentissage des langues étrangères cités ci-dessus, elle doit tenir compte davantage de l'individualité des apprenants. Elle aura à s'adapter à leurs âges cognitifs divers, tenir compte de la présence, au sens étymologique du terme, c'est-à-dire de la primauté de l'acquisition de la langue maternelle, et de son importance dans l'élaboration d'une compétence réelle en langue étrangère. Elle devra se pencher sur le problème de l'utilisation de la traduction et recentrer la problématique de la pensée en langue étrangère sans qu'il y ait pour autant rupture avec la pensée en langue maternelle. Elle aura à imiter la démarche cognitive des bilingues précoces en s'appuyant sur le vécu de la langue maternelle afin que l'apprenant puisse s'approprier ce sens de la langue qui implique une appropriation des éléments culturels inhérents à la langue étrangère. Elle aura enfin à dépasser les clivages disciplinaires afin de mettre à profit les recherches actuelles tant en linguistique qu'en psychologie, en vue d'applications pédagogiques répondant véritablement aux difficultés d'ordre psychologique rencontrées par les apprenants.

Pour répondre à la diversité des méthodologies, il serait important de réfléchir à une approche qui les fédère. On a trop fait l'expérience dans le passé de méthodologies "révolutionnaires", qui rendaient toute déviation suspicieuse. L'histoire des méthodologies s'est développée en suivant un axe de réflexion qui nous permet aujourd'hui, avec le recul que le temps nous a permis de prendre, de constater que tout ce qui se faisait avant n'était pas toujours si mauvais que cela. Cette évolution dans le temps a sûrement été nécessaire, dans la mesure où elle nous a permis de remettre en question, à chaque fois, les acquis des méthodologies précédentes.

Faut-il pour autant à chaque fois nier la valeur de ce qui précédait ? Ne peut-on un instant réfléchir en faisant ressortir pour telle ou telle raison les avantages issus des travaux théoriques entrepris pour fonder une méthodologie ? Pourquoi ne pas considérer les erreurs des méthodologies comme des errements plutôt que des fautes inexpiables qui les vouent aux gémonies ?

Cette approche qui fédérerait les méthodologies permettrait en outre à chacun d'y retrouver son compte. Il nous paraît difficile, aujourd'hui, de rejeter sciemment les avancées irréfutables qu'ont permises les divers courants méthodologiques, mais il nous faut réfléchir à une approche qui n'admette plus leur caractère exclusif. De même que le métissage permet à l'humanité de progresser dans sa connaissance de l'autre, de même le métissage méthodologique devrait pouvoir adopter une approche fédérative, afin de profiter au mieux de toutes les avancées permises par les nombreuses recherches dans les différents domaines concernés. Cette approche, interdisciplinaire, mettrait ainsi à profit

les avancées tant en linguistique, qu'en psychologie cognitive, qu'en sociologie et qu'en anthropologie, afin de répondre aux questions que pose non seulement la langue, mais aussi la culture en tant qu'objet de passage pour atteindre la découverte de l'autre vrai.

Mais il ne suffit pas qu'une approche résolve les problèmes psychologiques posés par les méthodologies et qu'elle fédère les méthodologies actuelles. Le grand défi de l'apprentissage en général et de celui des langues étrangères en particulier est bien celui que lance le sujet-acteur à la didactique en général et à celle des langues étrangères en particulier. Il ne saurait plus être question désormais de querelles disciplinaires pour savoir de qui, entre la Linguistique, la Psychologie, les Sciences de l'Education, l'Anthropologie, aura la préséance dans l'élaboration d'une approche méthodologique. Ces disciplines devront s'unir et s'épauler pour relever le défi posé par le sujet. Le sujet de l'apprentissage est aussi l'acteur de son apprentissage. Il doit en être, sinon en devenir, peu à peu, l'auteur.

Si, comme le dit Michel Soëtdard, *"l'expérience est médiation créatrice"*¹³⁹, il devient nécessaire au pédagogue, voire au didacticien, de réinterroger cette expérience qui permet l'accès à la création. L'accompagnement de la rupture qui s'opère chez l'apprenant dans son approche d'une langue étrangère ne peut laisser libre champ aux méthodologies, quelles qu'elles soient, sans donner au véritable acteur de l'apprentissage les moyens qui lui permettent de dépasser cette rupture pour recréer en soi et pour soi un équilibre nécessaire à d'autres tâches d'apprentissage. Une approche qui donnerait à ce sujet-acteur les moyens de devenir l'auteur à la fois de son apprentissage et de son éducation permettrait de revenir à des considérations beaucoup plus harmonieuses quant à l'élaboration de matériels didactiques adaptés et sans cesse adaptables aux diverses situations d'apprentissage.

Une telle approche devrait en outre permettre l'unification de la diversité. Mais elle ne doit pas non plus le faire au détriment de la construction personnelle de l'individu. Il ne saurait être question d'uniformisation. Ainsi, toute méthodologie devrait pouvoir conserver une place souvent acquise de haute lutte, mais elle ne pourra faire l'économie de la critique de sa prééminence et sera tenue de composer avec d'autres analyses dont la fédération, à l'image de provinces fédérées qui ont des sensibilités différentes, mais qui sont acquises à une finalité commune, ne peut que faire avancer la problématique de l'apprentissage.

Permettre l'unification de la diversité ne peut se contenter de ne plus considérer que la majorité démocratique sans tenir compte des minorités. Une approche qui unirait les diversités devrait ainsi pouvoir sous-tendre les processus d'apprentissage les plus répandus, mais aussi fonder les particularismes cognitifs des apprenants.

Enfin, il serait bienvenu de reposer les questions-phares de ce que Michel FABRE appelle les "situations-problèmes", à savoir réinterroger très sérieusement et très profondément les pratiques pédagogiques dans leurs diversités non seulement de réalisation, mais aussi d'élaboration à cause de la diversité des projets institutionnels qui

¹³⁹ SOËTDARD, Michel (1999), *"Expérience"*, in : HOUSSAYE, Jean (éd.), *Questions pédagogiques*, Hachette éducation, page 252.

en sont à l'origine, tout en veillant sans cesse à rester **"intelligent et prudent, c'est-à-dire bienveillant."**¹⁴⁰ Une approche qui permettrait d'interroger les représentations et les savoirs, afin de leur permettre de devenir créateurs de personne autonome¹⁴¹ plutôt que purs créateurs de savoirs, répondrait à ces questions posées par la diversité des méthodologies contemporaines et de leurs conditions d'application.

Enfin, cette approche devra remettre du sens dans l'apprentissage des langues étrangères par le sujet. Coupé en effet de sa caractéristique individuelle, l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut complètement adopter les particularités qui lui donnent son sens.

Une approche qui remettrait du sens dans cet apprentissage devrait dès lors rester très attentive au vécu de tout apprenant. Lorsque Bachelard affirme avec force que les élèves savent des choses lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage, c'est pour faire prendre davantage conscience au pédagogue de la nécessité impérieuse de donner du sens aux connaissances déjà présentes avant l'acte d'apprentissage pour que celui-ci devienne un véritable acte autonome. **"Il s'agit alors, non pas d'acquérir une culture expérimentale, mais bien de changer de culture expérimentale, de renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne."**¹⁴² Le sens donné à l'apprentissage dépend de cette capacité nouvelle de remettre en cause des savoirs expérientiels souvent erronés mais qui constituent les obstacles à surmonter afin de pouvoir construire un savoir nouveau. Une approche qui permettrait d'opérer une analyse - Bachelard évoque une "psychanalyse"- de ces erreurs serait en mesure justement de faire comprendre des faits qui ne pourraient, sans cette approche, être suffisamment sensés pour permettre à l'apprenant de systématiser dans son soi une approche qui pourrait lui apparaître comme une seule technique d'approche du savoir nouveau. Bachelard continue en disant notamment que, **"sans cette psychanalyse des erreurs initiales, on ne fera jamais comprendre [par exemple] que le corps qui émerge et le corps complètement immergé obéissent à la même loi."**¹⁴³

Nous avons émis l'hypothèse qu'une approche apte à répondre aux questions et à résoudre les divers problèmes que nous n'avons que rapidement esquissés dans ce qui précède existe. Sa définition historique, les contours de ses fondements anthropologiques ainsi que les propositions pédagogiques concrètes sur lesquelles elle pourrait déboucher constitueront l'objet de la seconde partie de cette recherche.

¹⁴⁰ Cf. FABRE, Michel (1998), *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Presses Universitaires de France.

¹⁴¹ Cf. SOËTARD, Michel (1999), "Les pièges de la "bonne nature"", chapitre 2 d'un inédit page 27.

¹⁴² Cf. BACHELARD, Gaston (1938), *La Formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Vrin éd.

¹⁴³ BACHELARD, Gaston (1938), *op. cit.*

Partie 2 La contrastivité, une pratique anthropologique d'apprentissage des langues

Chapitre 4 Analyse contrastive et didactique des langues étrangères

Les effets de la recherche sur les structures des langues sont particulièrement sensibles sur l'évolution des conceptions pédagogiques de l'enseignement des langues étrangères. L'utilisation de schémas modèles et la manipulation d'exercices structuraux aboutissent certes à des résultats tangibles ; le lien entre la langue d'apprentissage et la réalité de la langue en fonctionnement semble toutefois s'affaiblir à tel point que les linguistes et les pédagogues ont été amenés à s'interroger sur l'avenir d'une méthode d'enseignement et d'apprentissage qui accentue le caractère artificiel du discours pédagogique. Cet enseignement, dans son architecture générale, se révèle insuffisant pour répondre aux besoins des situations de communication réelles, d'assurer le fonctionnement normal de la langue. La tendance trop prégnante d'isoler l'apprentissage et, partant, l'acquisition de la langue seconde de l'emploi de la langue maternelle débouche sur des difficultés

d'apprentissage difficilement surmontables dans les débuts de l'apprentissage.

La confrontation avec les données de l'expérience didactique aboutit à la constatation que l'apprentissage d'une langue étrangère est totalement différent de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant (cf. chapitre 1), du fait même de l'existence de mécanismes linguistiques déjà formés chez le bilingue débutant: une méthode d'enseignement qui conteste l'importance de la langue maternelle est vouée à l'échec, du fait qu'il est nécessaire de considérer, comme le dit Lorian, que **"l'expérience et la réflexion nous ont prouvé que les traces laissées par la langue maternelle sont réelles, profondes et durables."**¹⁴⁴.

Il convient donc de rechercher une autre voie permettant un apprentissage des langues étrangères. Le comparatisme n'est certes pas une découverte nouvelle. Les enseignants jouent depuis toujours dans la pratique des différences entre la langue maternelle et la langue enseignée en vue d'en faciliter l'acquisition par des apprenants débutants. Ce qui est nouveau, en revanche, c'est la systématisation de cette approche, décrite par de nombreux ouvrages et articles publiés entre 1945 et 1965 qui tentent de démontrer que les difficultés de l'acquisition d'une langue étrangère proviennent pour la plupart des différences qui séparent deux langues en contact.

C'est à cette époque que voit le jour une nouvelle branche de la linguistique appliquée, l'analyse différentielle au Canada ou l'analyse contrastive aux Etats-Unis. Ce sont des méthodes fondées sur l'utilisation pédagogique des contrastes entre les langues. On trouve également le terme de caractérologie comparée ou celui d'idiomatologie, mais ces deux derniers n'ont pas été retenus par les spécialistes.

Dès 1941, un programme d'enseignement de l'anglais aux hispanophones permet d'observer tout le parti que l'on peut tirer de la comparaison des systèmes linguistiques engagés dans le processus d'apprentissage. Charles C. Fries¹⁴⁵ et Robert Lado¹⁴⁶ sont les pionniers d'études contrastives qui soulèvent l'enthousiasme parmi les chercheurs et les praticiens de la pédagogie des langues étrangères. Toutefois, on devient peu à peu très prudent quant à l'appréciation des résultats et plus exigeant en ce qui concerne les fondements théoriques d'une approche contrastive de l'enseignement des langues étrangères. Eric Hamp¹⁴⁷ et Carl James¹⁴⁸ vont même jusqu'à remettre en question les principes sur lesquels on a construit l'analyse contrastive.

¹⁴⁴ LORIAN, A. (1966), "Les interférences de langues, forces destructrices ?", *Le français dans le monde*, 44, page 13.

¹⁴⁵ FRIES, Charles C. (1945), *Teaching and learning English as a foreign Language*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

¹⁴⁶ LADO, Robert (1957), *Linguistics across Cultures*, University of Michigan Press.

¹⁴⁷ HAMP, Eric P. (1968) "What a Contrastive Grammar is not, if it is", in: ATLATIS, J. E. (éd.), *Monograph Series of Language and Linguistics*, 21, pages 137 à 147.

¹⁴⁸ JAMES, Carl (1971), "The Exculpation of Contrastive Linguistics", in: NICKEL, G. (éd.), *Papers in Contrastive Linguistics*, 21, pages 53 à 68, édition en allemand (1972) : "Zur Rechtfertigung der kontrastiven Linguistik", in: NICKEL, G., *Reader zur kontrastiven Linguistik*, Francfort/Main, pages 21 à 38.

Ce retournement de la réflexion pédagogique de l'époque est le fruit d'une évolution en linguistique théorique après la publication des réflexions de Noam Chomsky¹⁴⁹ sur le problème des universaux linguistiques. Si les structures syntaxiques sont universelles, il semble en effet difficile de justifier épistémologiquement une analyse qui reposerait sur les différences entre les langues. L'étude des concepts ou des traits communs aux langues naturelles a pris une importance particulière avec les recherches sur la traduction automatique et sur les grammaires génératives, lesquelles postulent précisément l'existence de similitudes entre les différentes langues. Les travaux de linguistique contrastive, bien que plus limités dans leurs investigations - ils ne portent généralement que sur deux langues à la fois comme nous le verrons plus bas - , s'inscrivent dans la même perspective, puisqu'ils partent également du principe de la comparabilité des langues, donc d'une certaine similarité. Une analyse approfondie faisant appel à la fois aux données linguistiques et psychologiques devient alors nécessaire.

L'analyse contrastive de la première époque faisait en effet essentiellement appel à la description phonologique des langues en contact. Il faut admettre que la comparaison lexico-grammaticale posait de nombreux problèmes notamment à cause de l'énorme quantité d'éléments qu'il fallait décrire, de la complexité de leurs relations et de la nécessité de faire intervenir le sens. On ne disposait pas enfin de descriptions adéquates des langues que l'on voulait comparer. Une analyse contrastive exhaustive de deux langues en contact était ce vers quoi tendaient tous les travaux de l'époque. Pourtant, pour toutes ces raisons, une telle analyse n'a jamais pu être totalement achevée. On n'a pas moins retiré des développements fort utiles de ces tentatives de descriptions et l'on a ainsi pu apporter des clartés nouvelles sur le mécanisme d'apprentissage de la langue seconde.

Le scepticisme que l'on peut encore percevoir aujourd'hui ne peut cependant faire table rase d'une très riche bibliographie spécialisée¹⁵⁰, ni des nombreux projets de bigrammaires qui se sont constitués depuis 1968¹⁵¹. L'analyse contrastive a montré qu'elle est capable de rendre d'incontestables services à l'enseignement des langues étrangères, **"même si elle ne peut pas à elle seule constituer une didactique des langues"**¹⁵².

1. Objet de l'analyse contrastive

La perspective contrastive implique une comparaison entre deux ou plusieurs langues qui se confrontent dans un processus d'apprentissage. Cette comparaison est le domaine d'une branche de la linguistique confrontative¹⁵³ dont le trait caractéristique est qu'elle doit tenir compte aussi bien des dissemblances que des ressemblances entre les langues

¹⁴⁹ CHOMSKY, Noam (1957), *op. cit.*

¹⁵⁰ Voir Annexe : Références bibliographiques sur l'analyse contrastive page 377.

¹⁵¹ Voir les projets de bigrammaires cités in : REIN, Kurt (1983), *Einführung in die Kontrastive Linguistik*, WWB, Darmstadt.

¹⁵² **MACKEY, W.F. (1974), "Les dimensions de la linguistique différentielle", in: *Le français dans le monde*, 103, page 26.**

comparées.

Toutefois son application dans le domaine de l'enseignement la rend contrastive dans la mesure où ce sont les différences, les contrastes des langues qui vont être surtout retenus, même si les ressemblances et les fausses ressemblances ne posent pas moins de problèmes difficiles à résoudre aux apprenants.

En outre, l'analyse contrastive est en fait une analyse bicontrastive, dans la mesure où le nombre et la position des langues engagées dans ce processus sont déterminés à l'avance. Il n'y a en effet la plupart du temps que deux langues en présence, chacune occupant une position déterminée: l'une est la langue base, L1, l'autre est la langue cible, L2, et la relation entre les deux est unidirectionnelle de L1 vers L2. Les relations génétiques des deux langues ne sont aucunement prises en compte puisqu'on ne va comparer systématiquement que certains éléments des deux langues.

De plus, l'étude contrastive se concentre bien plus sur l'émission des messages que sur leur réception, même si cette réception est impliquée dans l'émission comme une condition préalable nécessaire. Cela est dû au fait que la production des phrases permet une saisie immédiate et directe alors que la réception n'est observable qu'indirectement dans des émissions ultérieures. C'est ce qui fait considérer l'analyse contrastive comme une grammaire de l'enseignant plus que comme une grammaire de l'élève et qu'elle concerne davantage l'enseignement que l'apprentissage.

L'analyse contrastive s'occupe aussi des interférences, ces erreurs qui s'expliquent par la transposition des structures de L1 dans la production de messages en L2. L'apprenant d'une langue étrangère dispose en effet d'éléments qui font écran entre ce qu'il veut exprimer et les moyens dont il dispose à cet effet. En isolant les zones d'une L2 les plus difficilement acquises par un locuteur de L1, l'enseignant a la possibilité d'organiser le matériel didactique en fonction des erreurs générales observées dans les performances des apprenants. La lapsologie de G. Nickel¹⁵⁴ ou la grammaire interférentielle sont autant de propositions liant étroitement cette analyse des erreurs à l'analyse contrastive.

Le champ de l'analyse contrastive peut être délimité aussi par les objectifs qu'elle s'assigne. Elle se propose de contribuer à la constitution du corpus d'informations que l'on doit transmettre dans le processus d'enseignement ou syllabus.

Ainsi, en retenant surtout les dissemblances entre les langues, l'analyse contrastive constitue un moyen d'aider à résoudre, même si ce n'est que partiellement, les problèmes concrets de l'enseignement grâce à l'élaboration d'une grammaire pédagogique ou bigrammaire et à l'organisation du matériel pédagogique.

¹⁵³ Voir ZABROCKI, L. (1970), "Die Methodik des Fremdsprachenunterrichts vom Standpunkt der Sprachwissenschaft", in: *Glottodidaktika* 5, pages 1 à 35.

¹⁵⁴ NICKEL, G (1971), "Contrastive Linguistics and Foreign Language Teaching", in *Papers in Contrastive Linguistics*, Cambridge University Press.

2. Linguistique théorique et didactique des langues étrangères

La didactique des langues ne se réfère pas de façon immédiate à la linguistique théorique. Les objectifs caractéristiques de chaque domaine sont différents: s'il appartient à la linguistique théorique de repérer les traits spécifiques du langage et de découvrir les mécanismes généraux de son fonctionnement, il appartient à la didactique des langues de montrer quelles sont les voies les plus sûres et les plus économiques par lesquelles une langue peut être acquise.

Comment la linguistique peut-elle alors fournir des données que la stratégie didactique mettra à profit ? L'approche linguistique permettra de saisir l'expérience pédagogique dans son objectivité, en dégagant les constantes d'une activité considérée le plus souvent comme exclusivement pratique. L'objectif de la linguistique n'est pas seulement de découvrir et d'analyser les règles qui opèrent dans les différentes langues naturelles, mais de découvrir aussi les principes universels qui président à la structuration de toute langue, quelle qu'elle soit. Ainsi apporte-t-elle à la didactique un point de vue général qui possède une puissance explicative accrue. La perspective objectivante de la linguistique ouvre à la didactique de nouveaux champs problématiques. La linguistique, en fournissant des méthodes d'analyse, des modèles de description plus adéquats, permet d'établir une progression systématique et de faire ressortir des éléments indispensables à une comparaison des langues engagées dans le processus d'enseignement.

Toutefois, ***"appliquer une description grammaticale à l'enseignement signifie utiliser une certaine description grammaticale pour un certain enseignement (ou apprentissage), qui se définit par un auditoire, une structure d'enseignement et des objectifs. Il y a donc une dimension pédagogique au problème : la hiérarchisation des descriptions, en particulier, doit être fondée à la fois sur des critères linguistiques et sur des critères pédagogiques."***¹⁵⁵ La dimension pédagogique n'est donc pas ici sans importance.

Les objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes fixées par des experts du Conseil de l'Europe comportaient certes la compétence de communication, capacité non seulement de produire et de comprendre des phrases grammaticales, mais aussi de produire et de comprendre des énoncés appropriés aux situations de communication. Mais on y trouvait aussi une capacité descriptive, c'est-à-dire la connaissance de la description à la fois de la structure de la langue et de l'utilisation de la langue dans le discours, ainsi qu'une connaissance en linguistique théorique, à savoir, une connaissance des théories générales, non seulement de la structure, mais aussi de l'utilisation des langues. Comme on le voit, la connaissance des théories linguistiques pourrait devenir un objectif de l'enseignement des langues si on ne l'impliquait pas dans la réalisation des deux autres objectifs.

En ce qui concerne l'auditoire, il n'est pas douteux que, disposant d'une certaine

¹⁵⁵ HEDDESHEIMER, C. et HOLEC, H. (1973) "Application des descriptions linguistiques à l'enseignement des langues", in: CORDER, S.P. & ROULET, E. (éd.), *Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics*, Didier, Paris, pages 77 à 89.

capacité de conceptualisation, il puisse bénéfiquement profiter de connaissances théoriques, c'est-à-dire de l'acquisition consciente des formes linguistiques, pour acquérir cette capacité descriptive, voire une compétence de communication.

Pendant sa formation professionnelle, l'enseignant devrait être confronté à une linguistique appliquée à la didactique des langues comme une activité pratique qui vise à élaborer, à partir d'un ensemble d'hypothèses sur le fonctionnement du langage, des plans et des programmes d'enseignement dans la même perspective que celle que la linguistique théorique a révélée sur la nature même du langage. La linguistique aussi bien que la pédagogie ne considèrent la langue que comme un objet d'étude, alors que l'enseignant y voit essentiellement un véhicule, porteur de connaissances et de sens. Mais les difficultés auxquelles se heurte l'interprétation des faits de langue peuvent être les mêmes que celles auxquelles sont confrontés les apprenants; il est alors nécessaire à l'enseignant de connaître ces difficultés.

3. Analyse contrastive et linguistique théorique

Comment dès lors choisir une description adéquate aux objectifs que l'on se propose d'atteindre ?

Plusieurs modèles de description s'offrent au spécialiste qui entreprend l'élaboration d'une bigrammaire pédagogique et du matériel didactique afférent. Ces modèles doivent faire coexister une adéquation d'observation se manifestant dans l'accord entre les faits observés et la description que l'on en donne, une adéquation de description qui implique l'accord avec l'intuition du locuteur natif et une adéquation de représentation qui suppose l'explicitation de tous les faits de langue pertinents¹⁵⁶. Trois modèles de description linguistique répondent à ces critères: le modèle structural ou taxinomique, le modèle génératif-transformationnel dans ses différentes versions et le modèle stratificationnel. Bien que ce ne soit pas le lieu, ici, de présenter de manière exhaustive ces trois différents modèles, il est important, pour justifier ces recours méthodologiques, d'en brosser succinctement les contours.

3.1. Le modèle structural ou taxinomique

Ce modèle structural comporte deux courants: le fonctionnalisme issu des réflexions de l'Ecole de Prague, et le distributionnalisme américain.

Le fonctionnalisme distingue trois types de relations syntaxiques universellement présents dans toutes les langues:

- . une relation d'implication réciproque qui existe entre deux termes qui se présupposent mutuellement (sujet-prédicat, article-substantif, etc.);
- . une relation d'implication unilatérale entre un terme régissant et un terme régi (adjectif

¹⁵⁶ CORDER, Pit S. (1973), *Introducing Applied Linguistics*, Penguin Modern Linguistic Texts, page 14.

épithète-substantif);

une relation de coexistence indépendante entre deux termes qui ne se conditionnent pas l'un l'autre, mais qui peuvent coexister (termes coordonnés).

Ces relations, présentes dans toutes les langues peuvent pourtant être différentes d'une langue à l'autre si l'on prend pour point de départ de la comparaison des unités hétéronymiques, **"à signifié unique et à deux signifiants"**¹⁵⁷.

Le distributionnalisme américain décrit la langue comme un ensemble de règles capables de rendre compte des énoncés émis. Les règles sont donc établies par induction à partir d'un corpus (texte fini) qui se présente sous la forme d'une suite d'énoncés (chaîne). Le caractère essentiel du langage est sa linéarité et la formulation des règles repose exclusivement sur l'analyse du corpus considéré et sur la nature des contraintes s'exerçant sur le plan syntagmatique.

Les distributionnalistes s'attachent à mettre en évidence les relations que les différents éléments de la langue entretiennent les uns avec les autres. On peut alors, par des techniques de segmentation, isoler des unités pour définir leurs environnements dont la somme, pour chaque élément, aboutit à sa propre distribution. Chaque unité peut être ensuite regroupée en fonction de ses propriétés combinatoires et de leur distribution réciproque pour former des classes distributionnelles, ensembles d'unités qui peuvent se substituer les unes aux autres, et des classes de suites, ensembles d'unités ayant le même environnement. On constitue ainsi des classements ordonnés des espèces selon leurs propriétés syntagmatiques ou paradigmatiques, qu'on appelle encore des taxinomies.

En extrayant de la phrase les termes qui la constituent immédiatement, on arrive à des unités ultimes indivisibles en unités plus petites. Cette segmentation est fondée sur la substitution, sur le parallélisme avec d'autres constructions et sur le degré de nécessité des différentes parties d'une unité complexe. On en arrive ainsi à affirmer des propriétés générales de la phrase, suite d'un syntagme nominal et d'un syntagme verbal, eux-mêmes constitués respectivement d'un déterminant et d'un nom ou d'un verbe et d'un syntagme nominal.

Les techniques pédagogiques d'inspiration structurale, même si elles ont été utiles au niveau des microstructures, reflètent les points faibles du modèle linguistique sur lequel elles reposent: la langue, mesurée à sa seule dimension syntagmatique n'est plus qu'une chaîne linéaire constituée de récurrences de succession. Il devient impossible de décrire toutes les phrases d'une langue, d'appréhender les dépendances qui existent entre les catégories non contiguës (accords, concordances), on ne sait rien sur les rapports entre les sons et les sens.

L'analyse en constituants immédiats est plus proche du fonctionnement de la langue dans l'acte de communication et présente une plus grande capacité de généralisation. La lecture à deux dimensions, la chaîne et le "pattern", facilite la découverte des oppositions

¹⁵⁷ Voir MARTINET, André (1973), "Pour une linguistique des langues", in: *Foundations of Language*, 13, pages 339 à 364.

et des similarités. En cumulant la pratique des structures et des règles qui permettent d'organiser et de généraliser les connaissances grammaticales, ce modèle peut offrir des solutions intéressantes.

Mais c'est en posant comme principe fondamental l'immanence du texte de la langue que le structuralisme distributionnel rend impossible l'établissement d'une relation terme à terme entre les unités appartenant à deux langues différentes. Ce caractère, absolu selon le structuralisme d'origine américaine, s'oppose à l'analyse contrastive. Les réflexions sur les différences structurales ne peuvent en effet pas éclairer l'acquisition d'une langue étrangère¹⁵⁸. En même temps, ce modèle descriptif rend possibles des analyses rigoureuses des structures superficielles, avec des applications pédagogiques utiles dans le domaine de la prévention des erreurs et dans celui de leur correction.

3.2. Le modèle génératif-transformationnel

"Tout locuteur possède la capacité de produire et de comprendre de nouveaux énoncés alors qu'il rejette d'autres suites nouvelles comme n'appartenant pas à sa langue"¹⁵⁹. Cette faculté de langage innée ou inhérente à l'homme établit ainsi une distinction fondamentale entre la compétence d'une part, savoir linguistique mémorisé et système de règles intériorisé du locuteur, et la performance d'autre part, manifestation de la compétence dans une multitude d'actes de paroles concrets.

Ces réflexions ont abouti à la création d'une grammaire générative fonctionnant comme un système logique qui consiste à déduire une proposition vraie d'une autre proposition vraie par application d'une règle de déduction (d'où le terme de génératif). Une grammaire ne doit pas se contenter de décrire les phrases observables dans un corpus, elle doit caractériser et prévoir toutes les phrases correctes d'une langue, et rien qu'elles. Apparaît alors la notion de grammaticalité et d'agrammaticalité: une grammaire doit permettre de générer des énoncés grammaticaux à l'exclusion des autres; un énoncé n'est considéré comme correct que s'il est conforme à l'intuition qu'un locuteur natif possède à l'égard de sa propre compétence. La grammaire générative repose en outre sur l'idée qu'il existe deux plans pour chaque phrase, une structure apparente, extérieure, sensible, dite superficielle, et une structure intérieure, abstraite, appelée structure profonde ou sous-jacente.

La théorie standard a fait l'objet de nombreuses critiques, surtout de la part des sémanticiens. Deux phrases ayant des descriptions structurales différentes peuvent être synonymes, tout en partageant un certain nombre de propriétés grammaticales. Une structure profonde plus abstraite, reposant sur l'analyse sémantique des énoncés apparaît alors. Un énoncé formellement grammatical peut ne pas avoir de sens (voir la célèbre phrase *"Colorless green ideas sleep furiously"*), ce qui remet en cause l'hypothèse de l'autonomie de la syntaxe et appuie l'importance de la composante sémantique. C'est cette composante sémantique qui devra désormais rendre compte de l'ambiguïté des

¹⁵⁸ DI PIETRO, R.J. (1968), "Contrastive Analysis and the Notion of Deep and Surface Grammar", in: ALATIS, J.E. (éd.), *Monograph Series of Language and Linguistics*, 21, page 66.

¹⁵⁹ CHOMSKY, Noam (1957), *op. cit.*, page 26

phrases ("La belle porte le masque"), de leur non-sens (*"La machine à écrire boit de la viande"), de leur synonymie ("Ce n'est pas possible" = "C'est impossible"), de leur analytisme¹⁶⁰ ("Les célibataires sont des personnes non mariées"), de leur contradiction (*"Ce célibataire est marié"). Par une série de transformations, on passe de la structure sémantique profonde à une structure superficielle impliquant la combinaison de toute une série de traits.

Que peut apporter la grammaire générative-transformationnelle à une analyse contrastive ?

D'abord, le concept de grammaticalité, s'il apporte un progrès considérable dans l'approche scientifique du langage, représente un problème essentiel de l'apprentissage d'une langue étrangère. La grammaire qui, dans une première étape, est conçue comme un dispositif qui génère exclusivement l'ensemble des suites bien formées d'une langue, devra, dans une deuxième étape, générer les phrases imparfaitement grammaticales. C'est alors qu'il faut introduire la notion de déviance qui doit établir une hiérarchie des degrés de grammaticalité. Cette notion de déviance comporte au moins quatre conséquences pour la didactique des langues:

- d'abord, la nécessité de construire un mécanisme de production des phrases déviantes, sorte de grammaire générative des erreurs anticipant sur les états possibles en précisant la nature des erreurs potentielles;

- ensuite, la nécessité d'établir une typologie des erreurs ainsi qu'une hiérarchie des déviances;

- en outre, la nécessité de construire des exemples et des contre-exemples non ambigus, afin de construire, à l'intérieur du processus didactique, des phrases dont l'acceptabilité et l'interprétation ne posent pas de problèmes;

- enfin la nécessité de mettre en place des techniques de correction.

Les concepts de structure profonde et de structure superficielle sont également très utiles à l'analyse contrastive, bien que seule la structure superficielle soit impliquée dans la comparaison comme étant le point crucial du contraste. Les structures profondes sont remarquablement similaires, alors que les structures superficielles sont remarquablement différentes. **"Ce qui est profond, universel, sous-jacent est ce qui est commun aux deux langues. L'analyse contrastive pourrait alors être définie comme le processus par lequel on montre comment chaque langue interprète les traits universaux comme des formes superficielles uniques"**¹⁶¹. Les divergences se situent dans les

¹⁶⁰ L'analytisme des phrases est le fait que la phrase est vraie par définition parce que le sens du prédicat est contenu dans le sens du sujet.

¹⁶¹ DI PIETRO, R.J. (1968), *op. cit.*, page 68.

niveaux intermédiaires des règles de transformation et à celui des structures superficielles.

Puisque la syntaxe n'est pas identique, elle ne peut être utilisée comme point de départ de la comparaison. L'identité de structure des langues doit être placée au niveau plus abstrait de la structure sémantique: ce n'est que dans le sens que l'on peut dire que deux langues sont similaires. A la différence des grammaires de type syntaxique, la grammaire des cas a élaboré un appareil conceptuel où les rapports syntaxiques et sémantiques connaissent un nouveau développement. Deux points fondamentaux intéressent ici de très près la didactique des langues étrangères: le premier concerne le rapport entre la relation casuelle, universalité forte, et la forme casuelle, spécifique à chaque langue; l'autre touche au problème de la lexicalisation, notamment des unités verbales.

3.3. Le modèle stratificationnel

La théorie stratificationnelle est très proche de la théorie générative-transformationnelle. Puisqu'elle prend en compte l'articulation aussi bien que l'audition, elle est une grammaire de l'encodeur et du décodeur qui définit le langage comme un code qui met en relation les corrélations phoniques et les corrélations conceptuelles. Pourtant, à l'opposition compétence/performance, on ajoute une nouvelle distinction: dans cette théorie, la performance s'articule en performance idéale qui contient le modèle de compétence et les conventions nécessaires à son activation et la performance actuelle qui ajoute au modèle de la performance idéale des informations sur le comportement linguistique déviant et, dans la mesure du possible, sur les limitations extralinguistiques. Se proposant de découvrir les opérations mentales qui président à l'acte de parole, la stratificationnalisme se veut une théorie linguistique cognitive.

Le langage est structuré en couches dont chacune est un stratum auquel on assigne une tactique correspondant à la syntaxe traditionnelle mais qui caractérise chaque stratum. On en distingue essentiellement quatre: sémémique, lexémique, morphémique et phonémique, ayant chacun ses unités spécifiques ainsi qu'une tactique spécifique: sémotactique, lexotactique, morphotactique et phonotactique. Aux règles de la grammaire générative-transformationnelle succèdent des impulsions qui traversent le treillis des relations linguistiques.

En introduisant la distinction entre performance idéale et performance actuelle, le modèle stratificationnel est utile à l'analyse des énoncés déviants, ainsi qu'à l'analyse des erreurs. En outre, l'encodage et le décodage ont lieu dans un temps réel, la génération du discours se trouve sous le contrôle du contenu sémantique.

On conclura de ces quelques remarques préliminaires que l'attention des enseignants s'est longtemps portée surtout sur la phrase en tant qu'unité qui se suffit à elle-même, pour en mettre en évidence les propriétés formelles. Il a ainsi été longtemps difficile d'utiliser la langue en situation d'enseignement dans des conditions normales. Le recours à la combinaison des phrases, c'est-à-dire au texte, et leur utilisation dans une situation donnée, à savoir le discours, permettent de souligner l'importance de la fonction référentielle qui permet à un signe linguistique de désigner des êtres ou des objets, voire

des phénomènes de l'univers extralinguistique. Cette dimension, appelée référence, permet d'atteindre l'objectif essentiel de l'enseignement des langues étrangères, la compétence de communication. C'est grâce à ce concept de référence que l'analyse contrastive a pu développer des stratégies d'investigation de son objet.

4. Analyse contrastive et théorie de la traduction

Les réflexions sur les processus de traduction sont une préoccupation relativement récente de la linguistique théorique. ***"Se trouvant à l'intersection de plusieurs sciences - notamment de la linguistique et de la logique, de la psychologie sans doute et de la pédagogie certainement - la traduction n'était considérée comme objet propre d'investigations par aucune de ces sciences."***¹⁶² L'analyse contrastive et la théorie de la traduction n'en ont pas moins des points communs qui permettent de mettre en place des méthodes d'investigation théoriquement fondées.

4.1. Convergences et divergences

L'analyse contrastive pose en principe que le bilingue débutant part d'un texte constitué dans sa langue qu'il essaie de transférer dans la langue cible, le plus fidèlement possible. Cette hypothèse est d'ailleurs vérifiée par les erreurs interférentielles attestées dans les réalisations discursives des bilingues débutants¹⁶³. La présence d'un texte de départ est un point commun entre l'analyse contrastive et la théorie de la traduction, même s'il ne s'agit pas de la même nature de texte, ni de la même situation de communication.

Le bilingue débutant, tout comme le traducteur interprète, opère un transfert d'unités constitutives de L1 vers L2, mais la liberté du second dans l'interprétation du texte de départ est beaucoup plus restreinte que celle du premier. Le texte est imposé de l'extérieur dans un cas, dans l'autre, il vient de l'intérieur. De plus, les productions du bilingue débutant sont - tout au moins en situation d'apprentissage - sous le contrôle d'un "correcteur" immédiat, alors que celles du traducteur attendent les critiques du lecteur-auditeur.

Mais il est remarquable que les buts recherchés par l'analyse contrastive et la théorie de la traduction sont différents à plusieurs égards.

D'abord, l'analyse contrastive s'attache à décrire les différences systématiques qui séparent les deux langues engagées dans le processus d'apprentissage. C'est pourquoi elle doit être fondée sur une analyse typologique permettant la formulation de règles de correspondance très précises qui sont incorporées à la grammaire de l'enseignant.

Ensuite, la théorie de la traduction doit établir des procédures par lesquelles on mesure ou l'on vérifie, outre la conformité d'un texte transféré avec le protocole de la langue cible, la conformité du texte transféré avec le texte de départ, de sorte qu'il n'y ait

¹⁶² MOUNIN, Georges (1963), *op. cit.*, page 10.

¹⁶³ Par exemple, le genre grammatical (et non référentiel) des noms de L1 est presque systématiquement transposé en L2: les germanophones diront *"*la soleil"*, *"*le lune"*, etc...

ni dégradation d'information ni changement de registre stylistique.

De plus, puisque l'analyse contrastive se propose de formuler des correspondances régulières et obligatoires entre les deux langues qui se confrontent dans l'apprentissage, elle retiendra surtout les contraintes qui agissent à l'intérieur de la langue cible.

Enfin, la théorie de la traduction doit prendre en considération non seulement les contraintes caractéristiques de L2, mais aussi les variantes de transfert exprimant les différentes lectures possibles du texte de départ, ainsi que des solutions préférentielles qui représentent des ressources stylistiques pour la langue cible.

Il n'en reste pas moins que bien des problèmes posés par la réorganisation linguistique nécessaire au transfert de L1 vers L2 sont communs à l'analyse contrastive et à la théorie de la traduction. L'analyse contrastive aura ainsi tout intérêt à utiliser les réflexions issues de la théorie de la traduction qui lui permettront de mieux cerner les difficultés du transcodage.

4.2. Hétéronymie ou équivalence de sens

Peut-on spécifier les ressemblances et les dissemblances entre deux langues ainsi que la hiérarchie des forces de différenciation ? Cette question fait surgir celle de la base de la comparaison, du *tertium comparationis*. Le sens, la fonction, la diversité de l'expression, mais aussi le mot, sa place, voire l'intonation font partie intégrante de toute comparaison. Leur mise en relation montre que ce que fournit un mot dans une langue est exprimé dans une autre par la place des mots ou par le choix d'un autre mot. En outre, le principe de comparaison met en évidence la façon dont on peut, à l'aide de mots ou de places de mots différents, exprimer le même sens. Le *tertium comparationis* est le truchement obligé par lequel passe la contrastivité en traduction : le sens, la fonction, l'image; c'est là que se situe le sens. Or, la comparaison de deux langues se fonde sur le sens, la signification, ce qui fait sens et non ce qui donne sens. La forme n'en est pourtant pas à exclure, dans la mesure où l'apprentissage peut se faire d'autant plus facilement que deux structures en contraste sont identiques tant au niveau de la forme que du fond, donc revêtent à la fois une équivalence de forme et de sens. Mais l'analyse contrastive se fonde sur la forme par rapport au sens : une équivalence de sens n'équivaut pas obligatoirement à une équivalence de forme. C'est la distance entre forme et sens qui pose le problème contrastif dans son aspect didactico-pédagogique.

C'est la tâche d'une grammaire fondée sur la comparaison de deux systèmes linguistiques de formuler les instructions ordonnées de transcodage. La grammaire du transcodage est un dispositif qui produit des correspondances entre les unités de différents niveaux (lexématique pour les mots, morphématique pour les formes, taxématique pour les phrases et graphématique pour l'orthographe) qui appartiennent à L1 et à L2.

4.3. La mise en équation

Quand on procède à la mise en équation des unités linguistiques appartenant à deux langues différentes, des difficultés surgissent comme l'ambiguïté d'un mot de L1,

l'organisation lexicale des deux langues en contact, les contraintes d'accord ou de concordance, ainsi que le cadre syntaxique dans lequel s'inscrivent les hétéronymes. C'est dans le domaine de l'organisation lexicale que se manifestent le plus souvent les divergences entre deux langues en contact d'apprentissage. Deux unités ayant un sens fondamental commun peuvent présenter une orientation différente ce qui se traduit par un choix du sujet différent et par des unités lexicales distinctes. Deux unités ayant un sens commun, une structuration différente mais une structure phonématique identique posent des problèmes de résolution de sens¹⁶⁴. Enfin, les structures lexicales incorporantes comme le verbe "beurrer" en français n'ont pas toujours d'équivalent lexicaux dans d'autres langues si ce n'est par des circonlocutions.

Deux voies d'approche sont possibles dans la solution des problèmes posés par les équations d'hétéronymie: l'équivalence lexicale ou la délimitation de micro-zones sémantiques communes aux deux langues. L'équivalence lexicale est un problème propre au débutant qui n'a pas encore la capacité d'établir les distinctions que la langue cible réalise par des mots différents: il étend par des analogies abusives les ambiguïtés de la langue source. Si l'on admet que toute unité de sens de L1 peut être exprimée en L2, la délimitation de micro-zones sémantiques communes aux deux langues permet, en réorganisant des moyens qui dépassent le cadre du seul mot, de résoudre certains de ces problèmes d'hétéronymie.

La tâche qui revient au comparatiste est de découvrir les distinctions que chacune des deux langues réalise au moyen de segments différents (lexèmes) et celles qu'elles réalisent par des combinaisons de mots spécifiques (taxèmes). La base de la comparaison est en ce cas fournie par la somme des distinctions de contenu qui trouvent des expressions spécifiques dans les deux langues en présence. C'est pourquoi la délimitation, à l'intérieur d'une zone sémantique donnée, des ambiguïtés résolues par le contexte apparaît nécessaire¹⁶⁵.

L'analyse rigoureuse des distinctions que deux langues réalisent sur le plan de l'expression et les moyens dont elles disposent pour rendre ces distinctions apparaissent ainsi nécessaires à la résolution des problèmes posés par l'hétéronymie. Toutefois, cette mise en équation dans le cas de l'élaboration de micro-zones sémantiques présente l'avantage d'être symétrique parce qu'elle concerne l'expression des articulations logiques et des concepts.

4.4. La paraphrase interlinguale

Deux phrases de structuration différente peuvent avoir la même signification. Deux phrases sont paraphrases l'une de l'autre si elles diffèrent seulement par les suites paraphrastiques de transformations. La paraphrase se réalise si et seulement si deux phrases structurellement différentes ont le même sens. Cette paraphrase peut se réaliser à deux niveaux différents. On opposera donc une relation entre deux phrases sans modification de sens, mais présentant une différence d'ordre syntaxique et une relation

¹⁶⁴ Voir ici le verbe "louer" en français qui fut utilisé par Alphonse Allais louant un appartement à louer...

¹⁶⁵ Voir ici la négation en français: ne...pas, ne...ni, ne...ni...ni, etc...

entre deux phrases qui représentent des différences de structuration sémantique (changement de vision), tout en transmettant la même information.

La transposition consistant à remplacer une partie du discours par une autre peut être utilisée dans un processus pédagogique pour développer l'expression orale et écrite des apprenants. Il est souvent nécessaire, en traduction, de recourir à ce procédé pour rendre compte d'un substantif dans une langue dont le sens n'existe que sous sa forme verbale dans une autre langue.

Un autre procédé, celui de la modulation, suppose une réorganisation plus profonde des moyens mis en oeuvre dans la langue de départ, car elle envisage des traductions globales de la phrase ou d'un ensemble plus vaste d'unités syntaxiques. Ce n'est plus le plan d'expression qui est concerné par la modulation, mais le changement du point de vue du locuteur sur le plan du contenu. Les modulations sont d'un usage très délicat et supposent de la part du locuteur une connaissance parfaite de la langue cible, une maîtrise lui permettant d'émettre des phrases correctes adéquates, c'est-à-dire de posséder une compétence de communication.

En conclusion, l'analyse des opérations effectuées par les bilingues débutants et surtout l'analyse des erreurs interférentielles démontrent qu'il existe un grand nombre d'analogies entre l'analyse contrastive et la théorie de la traduction. Même si le bilan des résultats de la traduction automatique reste faiblement positif, elle est pour la comparatiste un élément précieux qui rend compte de ces propriétés du langage qui sont impliquées dans le transcodage. La traduction humaine, elle, profite au comparatiste et au professeur de langues aussi bien dans l'élaboration de tables de correspondances que dans les exercices de traduction à l'usage des élèves débutants ou avancés.

Le point de vue contrastif autorise certaines restrictions dans l'application des concepts de la traduction humaine. D'abord, les positions respectives des langues en contact sont irréversibles, le transfert étant toujours unidirectionnel. Ensuite, les solutions en analyse contrastive ont surtout un caractère obligatoire. Fondée sur la typologie comparée, l'analyse contrastive s'attache à établir les conditions qui limitent dans la langue cible l'emploi de telle ou telle forme linguistique. Enfin, on ne retient en analyse contrastive que les cas qui posent problème, qui représentent des points de divergence pouvant entraîner des erreurs.

Toute analyse contrastive orientée vers la solution des problèmes posés par l'enseignement et l'acquisition d'une langue étrangère doit ainsi transformer les équivalences qui sont établies par le débutant en équivalences biunivoques, de sorte qu'à une unité de L1 corresponde toujours une et une seule unité de L2.

5. Analyse contrastive et analyse des erreurs

On confond encore trop souvent l'analyse contrastive et l'analyse des erreurs. S'il existe certes des analogies importantes permettant de rapprocher ces deux domaines, il convient d'y regarder de plus près pour déterminer en quoi l'analyse des erreurs peut participer à l'élaboration d'une analyse contrastive fondée théoriquement. Mais qu'entend-on par faute et par erreur ? Quelles en sont les causes ? Quels procédés

peut-on mettre en place pour prévenir et guérir les erreurs de ceux qui apprennent une langue étrangère ?

5.1. Erreurs et interlangue

Une faute est tout d'abord définie comme un bruit qui empêche complètement ou partiellement la réception correcte du message. Mais le terme bruit peut être lié à une loi d'intentionnalité: les erreurs commises par un locuteur natif sont dans la plupart des cas des lapsus et beaucoup plus rarement des erreurs proprement dites comparables à celles d'un débutant¹⁶⁶. Un bruit peut également être une perturbation du message due à l'ignorance des lois régissant le fonctionnement d'une langue ou à des types particuliers de pathologie (scolaire ou autres). Les productions des bilingues débutants oscillent quant à elles entre la phrase incohérente et la phrase douteuse.

L'introduction de la notion de grammaticalité pose comme limite inférieure la compréhension du message. Certaines phrases légèrement déviantes peuvent se révéler incompréhensibles alors que d'autres grammaticalement très déviantes demeurent compréhensibles. Le linguiste et l'enseignant ont ainsi pour tâche de mesurer le degré de grammaticalité des énoncés dans le respect de cette limite inférieure de compréhension du message.

Mais une faute est surtout un écart, une déviation par rapport à la norme. **"On désigne sous le terme d'erreur ces traits des énoncés de celui qui apprend une langue étrangère qui sont différents de ceux qui appartiennent au locuteur natif"**¹⁶⁷. La norme est donnée par l'ensemble des locuteurs appartenant à la communauté linguistique respective.

Les erreurs peuvent être des étapes nécessaires à l'individu qui apprend une langue étrangère parce qu'il doit émettre des hypothèses qui lui permettent, même s'il y a échec, de s'adapter aux nouvelles contraintes exigées par la communication dans la langue cible. Il en résulte qu'il ne faut pas rejeter les erreurs comme des "fautes" indésirables, mais les inclure dans le processus d'apprentissage comme une étape inévitable qui montre au contraire que l'individu est en apprentissage. Cette autre langue, différente à la fois de L1 et de L2 a été appelée "dialecte idiosyncrasique" par Corder¹⁶⁸, ou "interlangue" par Selinker¹⁶⁹. Nickel a quant à lui proposé le terme de "lapsologie" qui peut être descriptive, anticipative ou thérapeutique. La lapsologie se propose par conséquent de détecter les erreurs, de les prévenir et de les guérir¹⁷⁰.

¹⁶⁶ Voir CORDER, S. Pit (1973), *op. cit.*

¹⁶⁷ CORDER, S. Pit (1973), *op. cit.*, page 260.

¹⁶⁸ CORDER, S. Pit (1973), *op. cit.*.

¹⁶⁹ SELINKER, L. (1972), "Interlanguage", in : *International Review of Applied Linguistics*, 10, pages 209 à 231.

¹⁷⁰ NICKEL, G. (1973), "Aspekte der Fehleranalyse", in : *PAKS-Arbeitsbericht*, 7, Bielefeld, pages 157 à 165.

5.2. L'analyse des erreurs et l'analyse contrastive

Mais comment faire fonctionner cette lapsologie si l'on ne dispose pas d'une description des normes de la langue cible ? Comment pourrait-on organiser une thérapeutique des erreurs sans avoir auparavant analysé les mécanismes de leur production ?

Il semble bien que les erreurs aussi bien que l'inadéquation des messages ne peuvent être détectées que par des techniques de reconstitution et de comparaison. C'est cette comparaison qui constitue le terrain sur lequel l'analyse des erreurs et l'analyse contrastive se rencontrent et ont souvent été confondues à cause des erreurs interférentielles.

Il est indéniable qu'il existe une relation entre les différences qui séparent deux langues en contact dans un processus d'apprentissage et la manière dont l'apprenant assimile la langue cible. Le facteur le plus important déterminant la facilité et la difficulté dans l'acquisition des structures d'une langue étrangère est leur similarité ou leur différence par rapport aux structures de la langue source¹⁷¹. Toutefois, les ressemblances partielles peuvent se révéler dangereuses pour un apprenant débutant lorsque les langues sont génétiquement proches. Les erreurs interférentielles sont pour la plupart générées par la proximité des convergences et des divergences des deux idiomes en contact. JAMES¹⁷² affirmera même que l'unique raison d'être de l'analyse contrastive est précisément l'existence des erreurs interférentielles.

Mais si l'analyse des erreurs et l'analyse contrastive présentent des zones communes (l'analyse des erreurs interférentielles), elles présentent également des zones de complémentarité: l'analyse contrastive entreprend de faire une comparaison systématique des deux langues pour isoler les aires de erreurs éventuelles, tandis que l'analyse des erreurs inclut aussi les erreurs qui ne sont pas dues à l'influence de la langue source, les erreurs internes.

5.3. Méthodes d'analyse des erreurs

Dans l'analyse des erreurs, on peut opter pour deux voies d'approche: une approche inductive ou une approche déductive.

Pour la première, le problème le plus grand qui se pose est celui du choix du corpus d'erreurs soumis à l'analyse. En dehors des conditions générales de représentativité et d'homogénéité auxquelles tout corpus doit satisfaire, le corpus d'erreurs présente des aspects spécifiques qui se manifestent dans des rapports quantitatifs entre les erreurs provoquées et les erreurs observées, entre le texte en son ensemble et les erreurs incluses dans le texte (densité des erreurs), entre les différents types d'erreurs (erreurs internes et erreurs interférentielles).

L'approche déductive implique une comparaison des systèmes des deux langues à travers une étude du système de L1, une étude du système de L2 et une étude du

¹⁷¹ LADO, Robert (1961), *op.cit.*, page 91.

¹⁷² JAMES, Carl (1972), *op. cit.*

système mixte, de l'interlangue du bilingue débutant. En étudiant ce système mixte, on peut élaborer une grammaire générative des erreurs qui anticipe sur les états possibles, c'est-à-dire une lapsologie anticipative. Cette lapsologie anticipative peut être vérifiée grâce à des tests de provocation des erreurs.

Entre les erreurs virtuelles de la lapsologie anticipative et les erreurs actuelles de l'apprenant débutant, il existe un rapport susceptible de situer la grammaire des erreurs au croisement des deux voix inductive et déductive qui implique au moins deux conséquences: d'abord l'importance plus grande des erreurs à base systématique par rapport à celle des erreurs accidentelles; parmi les erreurs virtuellement possibles, seules sont retenues les erreurs qui trouvent un point d'appui dans l'un des deux systèmes en présence. Ensuite, la comparaison des deux systèmes est étayée par une analyse statistique des erreurs actualisées: la fréquence très élevée d'une erreur est un indice de sa répétabilité.

5.4. Typologie des erreurs

La production d'erreurs dépend de plusieurs facteurs qui peuvent être des faits de déformation dus à l'acquisition (erreurs d'émission ou erreurs de réception), des distorsions dues à de fausses analogies (erreurs interférentielles ou erreurs internes, erreurs proactives ou erreurs rétroactives), mais aussi dépendre de la position que l'unité occupe dans le répertoire de la langue cible (erreurs absolues ou erreurs relatives), ainsi que du code utilisé (erreurs orales ou erreurs écrites).

5.4.1. Emission et réception

Suivant le pôle du message affecté par l'erreur, on distingue des erreurs d'émission et des erreurs de réception. Dans l'analyse des erreurs, on s'est surtout attaché à décrire les erreurs de production plus directement observables que les erreurs de compréhension qui ne sont observables que par référence au contexte. Ce sont des erreurs cachées tandis que les erreurs d'émission sont manifestes. En outre, les difficultés rencontrées dans la compréhension d'un message sont ressenties comme moins grandes que celles qu'un apprenant éprouve lorsqu'il veut s'exprimer dans la langue cible. La parenté génétique de deux langues en contact dans le processus d'apprentissage participe également de ce sentiment: l'apprenant jouit dans une langue cible apparentée d'une plus grande facilité de compréhension que dans une langue cible génétiquement éloignée.

Il faut souligner toutefois qu'une erreur d'émission n'implique pas automatiquement une erreur de réception: le message grammaticalement incorrect reçu par un locuteur natif sera rétabli dans le plupart des cas grâce à la correction mentale du message reçu; même en cas de message sémantiquement incorrect, le contexte aidera l'interlocuteur natif à rétablir l'intégralité du message. Mais un message trop lourdement chargé d'erreurs peut entraîner un changement de relation entre les interlocuteurs, voire empêcher la communication.

Une erreur de réception implique une erreur d'émission à chaque fois qu'une audition défectueuse chez l'apprenant l'empêche de prononcer correctement. De cette particularité résultent le rôle éminent de l'émetteur modèle et l'importance des techniques de

correction phonétique, de répétition et d'imitation dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

5.4.2. Transfert et interférence

Une autre source d'erreurs vient de ce que l'apprenant d'une langue étrangère essaie de trouver un équilibre entre les moyens dont il dispose dans L2 et ses intentions de communication. Il cherche ainsi des points d'ancrage qu'il trouve soit dans le système de L1 soit dans les connaissances qu'il a de L2. Il recourt alors à des extensions analogiques qui peuvent se révéler abusives et qui donnent ainsi des erreurs qu'on appelle interférentielles si elles proviennent du système de L1 ou internes s'il a utilisé les données acquises dans L2.

La langue source exerce en effet sur l'acquisition de la langue cible une double influence, à la fois positive et négative. C'est grâce à la connaissance de sa propre langue qu'un individu peut apprendre une langue étrangère, mais cette langue maternelle est aussi un facteur de ralentissement de l'acquisition de la langue cible. DEBYSER appelle **"transfert l'effet positif d'un apprentissage sur un autre et interférence l'effet négatif"**¹⁷³. L'interférence peut être psychologique, et est alors considérée comme une contamination de comportement, mais elle peut être aussi linguistique, parce qu'elle caractérise un accident de bilinguisme ou pédagogique si elle représente un cas particulier d'erreur. Elle est fonction de différences régulières qui séparent les deux langues en contact, favorisée par des ressemblances quant au contenu ou à l'expression.

La présence des interférences montre que l'apprenant fait des rapprochements, même s'ils se révèlent abusifs, à cause d'équivalences sémantiques et de ressemblances formelles entre les deux langues. Les interférences peuvent aussi affecter des constituants d'étendue différente allant de l'unité constitutive non significative et du mot jusqu'à la phrase dans son ensemble. Elles peuvent en outre affecter aussi bien la réception que l'émission.

L'erreur interne est surtout visible dans les paradigmes de conjugaison verbale. L'apprenant tente de régulariser selon un nouveau système interne des formes aberrantes en les ramenant à des formes statistiquement plus fréquentes.

Toutes ces analogies sont fondées sur la puissance inductive des formes de haute fréquence d'une part et des formes antérieurement acquises d'autre part. L'enseignant devra faire face à ces productions d'erreurs par l'élaboration d'une stratégie d'enseignement des formants aberrants.

5.4.3. Erreurs proactives et erreurs rétroactives

Certaines erreurs proviennent de l'assimilation incomplète d'une règle ou d'une forme de la langue cible. D'autres représentent l'extension analogique d'une règle ou d'une unité assimilée antérieurement. On parle respectivement d'erreur proactive ou d'erreur rétroactive.

¹⁷³ DEBYSER, Francis (1970), "La linguistique contrastive et les interférences", in: *Langue française*, 8, pages 31 à 61.

Les erreurs proactives sont souvent des erreurs interférentielles alors que les erreurs rétroactives se produisent à l'intérieur de la langue cible. Il apparaît donc que tout transfert négatif révèle la non connaissance du répertoire d'unités et l'inobservance des règles de la langue cible.

5.4.4. Erreurs absolues et erreurs relatives

Un autre type d'erreurs apparaît dans la position que l'unité affectée occupe par rapport au répertoire de la langue cible. On distingue, en vertu de leurs positions, des erreurs absolues et des erreurs relatives. Les premières consistent dans l'emploi d'unités qui n'appartiennent pas au répertoire de la langue cible. Le bilingue débutant tente d'incorporer l'unité forgée sur le modèle de la langue source au répertoire de la langue cible. Les erreurs relatives contractent entre elles des relations d'implication. C'est le cas du genre des substantifs en français qui n'est pas directement présent dans la forme même du substantif, mais qui peut avoir des implications sur le reste de la phrase. Il existe également des erreurs relatives de pronominalisation qui soit reprennent l'information erronée affectée au substantif ("Cette problème, c'est la plus grave de toutes."), soit s'expliquent par une erreur interférentielle qui n'affecte que le substitut de reprise ("Le seul problème a été celle de leur relation.").

5.4.5. Codification

La modalité de codification peut enfin être à l'origine d'erreurs. L'opposition entre erreurs écrites et erreurs orales est très importante, surtout pour une langue cible comme le français dans laquelle la distance entre le code écrit et le code oral ne cesse de s'agrandir.

Les erreurs spécifiques du code oral sont de type auditif (elles ne sont alors pas observables directement) ou de type articulatoire. La nature de ces erreurs est en général interférentielle: l'assimilation de la prononciation correcte de la langue cible est empêchée par les réalités de la langue source. Mais il peut se faire qu'elles soient dues à la codification graphique.

Les erreurs spécifiques du code écrit impliquent soit la réalisation graphique d'un son entendu, soit une correspondance morpho-graphique ("ces"/"ses").

Le passage de l'oral à l'écrit est ici très important et requiert de la part de l'enseignant une attention toujours soutenue. Il est en outre nécessaire d'élaborer des batteries d'exercices différenciés d'après la communauté linguistique de base à laquelle l'enseignant s'adresse. Les problèmes de réalisations phonie-graphie dépendent en effet le plus souvent du code phonographique de la langue base, et les difficultés ne sont pas de même ordre selon la langue base considérée.

5.4.6. Erreurs spontanées et erreurs provoquées

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, le débutant n'utilise pas toutes les ressources expressives de la langue cible. Il se contente de mettre en oeuvre des structures qui ressemblent à celle de la langue source et auxquelles il sait faire appel sans

risquer de produire d'erreurs. Ces erreurs dites spontanées parce qu'elles correspondent à la capacité expressive autonome de l'apprenant sont statistiquement rares.

En ce qui concerne les erreurs provoquées, on remarque que les distorsions portant sur l'emploi des formes modales ou sur la concordance des temps par exemple deviennent très fréquentes.

Il en résulte que la ressemblance avec la langue maternelle de certaines tournures de la langue cible peut avoir un effet négatif sur les productions du bilingue.

5.5. Les degrés de grammaticalité

Il existe dans la grammaticalité plusieurs degrés. L'acceptabilité, qui est un phénomène de performance, se présente dans les réalisations discursives comme un continuum.

Une phrase acceptable est une phrase qui est à la fois grammaticale et compréhensible qui pourrait être produite par un locuteur natif dans un contexte approprié et que les autres locuteurs natifs acceptent ou accepteraient comme appartenant à leur langue. On peut aussi dire que pour qu'une phrase soit acceptable dans ce sens, elle doit être conforme aux règles de formation et de transformation qui spécifient les combinaisons admises de classes de mots et de traits sémantiques.

La situation inédite dans laquelle se trouve à un moment donné le bilingue est résolue par celui-ci à l'aide d'opérations intériorisées de comparaison: il confronte la nouvelle situation aux situations antérieures qu'il considère comme similaires et qu'il a emmagasinées dans sa mémoire. Le résultat de ses décisions peut être un énoncé acceptable ou un énoncé inacceptable. Dans le premier cas, cet énoncé acceptable peut être une solution grammaticale et adéquate à la situation donnée, voire une solution grammaticale mais inadéquate au contexte, soit parce qu'elle trahit les intentions communicatives du bilingue, soit parce qu'elle n'est pas en conformité avec les normes socio-culturelles des natifs¹⁷⁴. Si l'énoncé se révèle inacceptable, il peut s'agir d'un énoncé dû soit à une erreur de réemploi d'une structure insuffisamment consolidée, soit à l'insuffisance des données dont dispose le bilingue, soit enfin à la pression du système de la langue source.

En conclusion, on ne peut que constater que l'étude des erreurs est fructueuse pour le linguiste comme pour le pédagogue. De nombreuses implications didactiques se font jour grâce à cette étude, notamment l'élaboration d'un cadre qui aide à déterminer les caractéristiques du système approximatif des apprenants. Les grilles de classement des erreurs permettent à la fois d'apprécier les connaissances de la langue dont disposent les bilingues et de jeter les bases de réflexions prospectives sur l'enseignement des langues étrangères dans des contextes déterminés: c'est l'aire des erreurs prévisibles et les erreurs interférentielles qui y sont présentes qui intéressent les contrastivistes, car il y a, à la base des fautes prévisibles, une comparaison qui repose surtout sur les interférences entre les deux langues en contact dans un processus d'apprentissage.

¹⁷⁴ Voir le chrysanthème offert par un étudiant étranger à une amie française hospitalisée (contraste culturel avec erreur d'émission du bilingue et erreur de réception du natif).

Il incombe au linguiste de proposer des procédures spécifiques d'analyse et d'identification des énoncés déviants. Mais il appartient à l'enseignant d'adapter aux bilingues dont il est responsable des mesures qui puissent aider à utiliser positivement ces déviations dans le processus d'apprentissage.

6. Analyse contrastive et grammaire pédagogique

L'enseignement des langues étrangères ne déroge pas des deux aspects fondamentaux du processus général d'enseignement dans lequel c'est la programmation didactique qui détermine le corpus d'informations que l'on doit enseigner, alors que la programmation méthodologique se contente d'établir la modalité de transmission de ce corpus.

Une grammaire peut être définie comme le résultat d'un processus d'apprentissage dans lequel on acquiert une compétence linguistique à partir d'un ensemble d'énoncés. Elle est constituée par l'ensemble des mécanismes qui permettent, à l'aide d'un inventaire d'unités et de règles de combinaisons, de reconnaître et de reproduire des phrases correctes.

Qu'en est-il de la grammaire pédagogique issue de principes contrastifs ? Quelle stratégie pédagogique l'analyse contrastive permet-elle de mettre en place ?

6.1. La grammaire pédagogique

La grammaire pédagogique d'une langue étrangère est une grammaire de la langue cible dans sa variante standard, mais elle est aussi une grammaire générale, en ce qu'elle ne dépend pas des objectifs immédiats de l'enseignement, tout en restant un mécanisme qui permet à la fois de produire des phrases correctes et de bloquer les erreurs.

Une grammaire pédagogique comprend d'abord une description de la langue cible effectuée suivant un modèle dont le choix doit être justifié par les objectifs généraux de la grammaire pédagogique. Cette description ne peut pas faire l'économie des résultats mis en évidence par l'analyse contrastive. Le résultat de cette description est un corpus de connaissances structuré hiérarchiquement selon des indices de nécessité, de difficulté et de complexité. Ce corpus peut être transmis de façon implicite, par des exercices généraux indépendants de la langue source des apprenants, ou par des exercices contrastifs; une transmission explicite intervient nécessairement à une étape du processus d'enseignement grâce aux explications de l'enseignant qui utilise alors un métalangage. Mais il est tout aussi nécessaire de prévoir dans cette grammaire pédagogique un ensemble de techniques de vérification et de correction.

Une grammaire pédagogique est donc un mécanisme de production des phrases correctes et de blocage des phrases incorrectes de L2, fondé sur une description de L2 dans sa variante standard en contraste avec L1 et dont le résultat, le corpus de connaissances qui doivent être transmises, est ordonné d'après des indices de nécessité, de difficulté et de complexité.

Une grammaire qui s'adresse à des locuteurs natifs connaît une structure différente de celle destinée à des bilingues étrangers. Les locuteurs appartenant à des

communautés linguistiques et culturelles différentes ne se heurtent pas aux mêmes obstacles. Il est donc nécessaire d'élaborer des grammaires qui tiennent compte des difficultés d'acquisition spécifiques.

Une grammaire pédagogique fondée sur des principes contrastifs dégage la régularité des différences et établit la proportionnalité des relations entre L1 et L2. Une recherche statistique sur la fréquence des erreurs dues à L1 dans la réalisation de L2 par le bilingue débutant ne peut être une réalisation universelle: elle doit se réaliser dans chaque zone linguistique concernée.

Ainsi, l'élaboration d'une grammaire pédagogique peut largement s'inspirer des résultats de l'analyse contrastive, même si cette grammaire pédagogique doit se contenter d'être une réalisation ponctuelle.

6.2. La stratégie pédagogique

Plus universelle que la grammaire pédagogique est ce qu'on peut appeler la stratégie pédagogique. On peut alors poser comme principes dans une approche contrastive plusieurs éléments déterminants. D'abord, on peut, dans l'enseignement d'une langue étrangère, par des opérations préalables de sélection, obtenir une réponse de qualité supérieure et un rythme plus rapide de l'acquisition de la langue cible. Ensuite, à partir de l'idée que le locuteur peut se laisser influencer par la situation de la langue source qu'il considère comme similaire à celle où il se trouve, l'analyse contrastive peut intervenir dans l'élaboration d'une stratégie personnelle d'apprentissage optimale.

C'est l'analyse en opérations élémentaires en vue de l'élaboration d'un inventaire d'instructions qui sont autant de suites d'opérations logiques se laissant à leur tour décomposer en de nouvelles suites d'opérations d'une part, et l'explication des étapes de la succession des opérations de sélection, ainsi que le déclenchement des appels aux expériences déjà emmagasinées dans la mémoire du locuteur d'autre part, qui conduisent l'apprenant à la production d'énoncés grammaticaux.

Les données fournies par l'analyse contrastive des deux langues impliquées dans l'enseignement participent aussi à l'élaboration de sous-programmes élémentaires où l'apprenant peut trouver les informations lui permettant d'éviter les erreurs interférentielles.

En conclusion, l'analyse contrastive n'aurait qu'un intérêt linguistique relatif si l'on se contentait de lui assigner un rôle descriptif de la langue. Il faut chercher sa justification dans l'interaction enseignant-apprenant. Toutefois, les tâches dévolues à l'enseignant se diversifient et se multiplient. Il lui sera en effet nécessaire de cerner les difficultés auxquelles se heurtent ses apprenants, de mettre à leur disposition des informations rigoureuses, de décrire un grand nombre d'opérations ordonnées, de vérifier la conformité des réalisations des nouveaux bilingues avec les normes de la langue cible, enfin d'ordonner et d'adapter son programme didactique et méthodologique en fonction des erreurs enregistrées dans les divers points du système. L'analyse contrastive permet la réalisation de ce programme par la comparaison systématique des deux langues en contact et par l'analyse des erreurs interférentielles.

7. L'analyse contrastive comme entrée et sortie d'une description linguistique.

L'atteinte des objectifs que l'analyse contrastive se propose est par conséquent liée à une collaboration étroite entre les professeurs de langue, seuls à connaître en détail les difficultés particulières ressenties par les apprenants, et les théoriciens de la langue qui fournissent les descriptions nécessaires à la comparaison.

Les progrès de l'analyse contrastive dépendent du double mouvement entre ces deux sources d'information: linguistes d'une part et praticiens de l'enseignement d'autre part.

On ne s'étonnera donc pas que l'analyse contrastive ne puisse être traitée pour elle-même et qu'on soit obligé de la considérer dans ses rapports avec les autres disciplines linguistiques et non linguistiques dont elle est tributaire. En ce sens, elle peut être conçue comme une entrée de description linguistique. Mais, en même temps, elle devra être considérée comme un système de données élaborées par une série d'opérations de comparaison et qui passent dans un autre système (sortie). Ces données sont incorporées dans une grammaire pédagogique.

Il est intéressant à ce titre de voir si cette analyse contrastive qui, à travers l'élaboration d'une grammaire pédagogique fondée davantage sur la recherche personnelle de la signification n'est pas un moyen de donner du sens à une activité purement pédagogique en développant chez l'individu cette recherche personnelle introspective sur ses propres fonctionnements mentaux autonomisants. Ne serait-ce pas là aussi l'un des objectifs de tout premier ordre poursuivi par l'enseignement des langues étrangères en situation scolaire ?

Pourquoi l'analyse contrastive n'a-t-elle en effet pas fait en France l'objet d'une étude et de réflexions plus détaillées ? Elle s'est heurtée à d'autres approches issues des réflexions des années soixante. La révolution chomskienne en linguistique a apporté des éléments que les linguistes ont dû intégrer à leurs réflexions épistémologiques et qui ont eu pour effet de repousser cette proposition dans un oubli dont les pratiques ne tenaient finalement que peu compte. Jean-Pierre Cuq se fait écho des critiques portées à l'intérêt prédictif de l'analyse contrastive, tout en reconnaissant qu'elle **"peut être considérée comme une activité de premier plan en didactique des langues. [...] Cette confrontation des systèmes n'a pas pour objet d'établir une typologie linguistique mais plutôt une typologie des processus d'apprentissage qui sont largement conditionnés par les systèmes linguistiques connus de l'apprenant."**¹⁷⁵

Il convient donc de revenir sur cet apprenant, sujet de son apprentissage et de le confronter non plus seulement à l'analyse contrastive, mais à la notion qui la fonde, celle de contrastivité. En quoi cette contrastivité est-elle inhérente au fonctionnement cognitif de l'homme ? En quoi son caractère anthropologique en fait-il un pont susceptible de dépasser la béance entre deux langues et deux cultures, de compenser la rupture qui

¹⁷⁵ CUQ, Jean-Pierre (1996), *Une Introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Coll. "Didactique du français", Didier / Hatier, 128 pages, page 44.

sépare ces deux rives langagières et culturelles ?

Chapitre 5 Approche anthropologique de la contrastivité

L'interprétation des signes concrets de la présence effective de la contrastivité chez l'homme et de son caractère inné en fait une herméneutique à la fois anthropologique et ontologique. Elle est anthropologique dans la mesure où elle est humaniste voire humanisante, car elle a des implications sur l'homme en société : perception et interprétation de sa présence, prise de conscience de l'altérité. Elle est ontologique dans la mesure où elle fait partie de la connaissance de l'être en soi, car la contrastivité est un phénomène conduisant à la découverte et à la connaissance de l'être lui-même, à la prise de conscience de la différence ontologique de l'autre dans une identité culturellement anthropologique.

En quoi cette herméneutique constitue-t-elle un invariant dans la diversité propre à l'anthropologie culturelle et dans l'unicité ontologique de l'être de l'homme ?

La contrastivité est présente partout chez l'homme en tant qu'individu, mais elle est de plus au cœur de l'homme sociétal en formation.

Si l'on tente d'esquisser une phénoménologie de la contrastivité, on se rend compte qu'elle touche à la plupart des domaines anthropologiques d'abord et ontologiques ensuite.

C'est ainsi que l'on peut mettre en évidence la présence de l'acte contrastivant dans l'action de percevoir d'abord, que l'on peut en étudier les effets en rapport avec l'acquisition de la compétence langagière ensuite, puis à l'intérieur du système de communication pour enfin accéder au sens d'une part - ce qui fait qu'on passe d'un niveau anthropologique à un niveau ontologique. Avec la perception, la connaissance et l'éducation d'autre part, la contrastivité devient un moment du développement de l'homme qui le conduit naturellement de son fondement culturellement anthropologique à un statut d'autonomie ontologique.

La dimension à la fois anthropologique et ontologique du contraste est à rapprocher des réflexions des plus grands penseurs sur les processus aboutissant à la connaissance. On peut ainsi relever dans toutes ces approches, diverses et parfois différentes selon les siècles et les courants de pensée, des divergences, mais à aucun moment on ne remarque d'opposition très profonde. C'est ainsi que, depuis la plus haute antiquité, les contraires, les différences, les contradictions, les oppositions ont chacun été considérés comme les éléments fondamentaux de la perception et, partant, de la connaissance par la tentative de définition de l'unité.

1. Contrastivité et pensée philosophique

En interrogeant la philosophie, on constate que la pensée philosophique s'est essentiellement constituée sur la contrastivité, par la rupture que la comparaison établit entre ce qui est et a été et ce qui est en devenir.

C'est ainsi que le *Logos* de l'Obscur Héraclite donne au conflit des contraires la dimension originelle de la perception de la substance même des choses: **"Ce qui est contraire est utile et c'est de ce qui est en lutte que naît la plus belle harmonie et tout se fait par discorde" (Fragments, 8)¹⁷⁶**. C'est grâce à la juxtaposition de ce qui est dissemblable, différent, que la comparaison débouche sur une perception. La contrastivité, en ce qu'elle pose côte à côte des interprétations différentes d'une réalité analogue, ou en ce qu'elle déduit d'une réalité connue une autre réalité inconnue, influe sur notre perception des choses tout en en dépendant.

Toutefois, cette concrétisation demande une prise de conscience d'un mode opératoire qui éveille à la conscience de soi et du monde en tant qu'unité. **"Pour ceux qui sont en état de veille, il y a un seul et même monde" (Fragments, 89)**, mais pendant le sommeil chacun possède un monde à part. Tant que nous n'avons pas pris suffisamment conscience de notre mode de fonctionnement, nous ne voyons qu'une multiplicité d'être et de choses ayant des caractéristiques particulières et différentes. Pour retrouver l'Un dans les choses qui nous entourent, il est indispensable de s'éveiller à cette caractéristique inhérente à toute observation et à toute perception qu'est le processus alliant les contraires: **"Joignez ce qui est complet et ce qui ne l'est pas, ce qui concorde et ce qui discorde, ce qui est en harmonie et ce qui est en désaccord."** C'est ainsi que, poursuit Héraclite, c'est **"de la multiplicité des choses (que) provient l'Un, et de l'Un la multiplicité" (Fragments, 10)**. Car **"le Tout est, divisible indivisible, créé incréé, mortel immortel, parole et éternité, père et fils, dieu et [homme]. Ce ne sont pas mes mots à moi, mais la Parole que vous entendez: il est donc sage de reconnaître que tout est un." (Fragments, 56)¹⁷⁷**.

Toute la philosophie du *Logos* depuis Héraclite d'Ephèse tente donc de donner un sens à l'Univers, par l'intermédiaire de la double signification de ce mot. Parole et raison sont intimement liées dans le *logos* héraclitéen, **"expression par un discours cohérent de la signification de la vraie réalité. [...] Le logos est la Raison, une, universelle, unificatrice, et non la ratio de l'entendement; il saisit la vraie réalité agissante qui est le sens de ce qui apparaît dans la réalité donnée."**¹⁷⁸

Dans le Fragment III, " ", on retrouve l'idée des contraires chère à Héraclite et commentée par Heidegger¹⁷⁹. Le " " devient alors la dénomination de **"l'unité, non pas**

¹⁷⁶ Les penseurs grecs avant Socrate: de Thalès de Milet à Prodicos, Garnier-Flammarion, 1964, Trad. et notes de Jean Voilquin. Voir aussi DIELS, Hermann (1957), *Die Fragmente der Vorsokratiker*, Rowohlt's Klassiker. Les numéros se rapportent aux fragments eux-mêmes.

¹⁷⁷ Cité par BATTISTINI, Y. (1968), *Trois présocratiques*, Gallimard, page 29.

¹⁷⁸ AXELOS, Kostas (1971), *Héraclite et la philosophie*, Editions de Minuit, page 58.

¹⁷⁹ HEIDEGGER (1968), *Questions*, I, "Le principe d'identité", Trad. André Préau, Gallimard.

celle de la pure uniformité et de l'identité comme indifférence, mais comme appartenance réciproque du contrastant. [...] Il faut en même temps que deux choses sortent l'une de l'autre et qu'elles soient unies l'une à l'autre. [...] L'homme ne possède l'entente de l'être que parce que l'Être s'ouvre à lui, c'est donc le Sein qui explique la lumière qui peut être dans le Dasein."¹⁸⁰ Etienne GILSON souligne également cette idée en disant que *"la doctrine de Parménide aboutit à opposer l'être à l'existence: ce qui est n'existe pas ou, si l'on veut attribuer l'existence au devenir du monde sensible, ce qui existe n'est pas."*¹⁸¹ Ce qui unit deux choses dissemblables, c'est le sens commun de ces choses. Le contraste est unificateur de deux choses dissemblables grâce au sens commun de ces choses qu'il a pour tâche de rapprocher, de poser l'une à côté de l'autre (contra-stare).

La nomination est un acte d'élaboration de la pensée que les pré-socratiques font également reposer sur la contrastivité.

La démarche d'Héraclite d'Ephèse entre le "figuratif" et le "non-figuratif" anime une conception qui transforme cette nominalisation en lui faisant prendre plus tard le chemin de la conceptualisation¹⁸². "La dialectique héraclitéenne embrasse nature et esprit, homme et monde, pensée et totalité, ouvre le temps à la pensée. Sa profondeur prophétique ne se laisse pas dompter et nous enseigne à dépasser l'interrogation inquisitoire du *ou bien... ou bien...* en surmontant, avant même qu'il ne soit historiquement et systématiquement posé, le principe logique du tiers exclu. Il y va bien plus du dépassement de la contradiction assumée, que de sa résolution. Philon d'Alexandrie nous donne raison quand nous considérons la dialectique comme la découverte fondamentale d'Héraclite : *"Car ce qui est fait de deux contraires est un ; et si l'Un est divisé, les contraires sont mis au jour ; n'est-ce pas là justement ce que les Grecs disent, que leur grand et très célèbre Héraclite mettait en tête de sa philosophie, comme la résumant tout, et de quoi il se vantait comme d'une découverte nouvelle ?"* (*Quis rerum divinarum heres sit*, 43, 214)."¹⁸³

Toutefois, la nomination n'est pas univoque, et Héraclite montre également qu'elle peut comporter des ambiguïtés que seule l'expérience peut lever. *"L'arc a pour nom (la vie) et pour oeuvre la mort"* (*Fragments*, 48). Le mot grec est ici sémantiquement très fort parce qu'il oppose à la fois l'arc, instrument qui porte la mort en lui par sa fonction - il tue grâce aux flèches qu'il envoie - et la vie de tout être vivant. Héraclite oppose également la tension de la corde de l'arc porteuse de mort à la tension des cordes de la lyre, porteuses d'harmonie et d'unité des sons dans leur multiplicité qui illustrent et manifestent la vérité fondamentale de l'unité des contraires, porteuse de vie dans l'acte de reproduction. Il en est de même pour le médicament qui, en tuant les cellules affectées

¹⁸⁰ BRUN, Jean (1971), *Les Présocratiques*, Coll. "Que sais-je ?", Presses Universitaires de France, page 74.

¹⁸¹ GILSON, Etienne (1948), *L'être et l'essence*, Paris, page 24, cité in BRUN, op. cit., page 76.

¹⁸² C'est cette même démarche que l'on retrouve chez les psychopédagogues contemporains comme Jerome BRUNER ou Britt-Mari BARTH. Cf. à ce sujet BARTH, Britt-Mari (1987), *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz, 192 pages.

¹⁸³ AXELOS, op. cit., page 57.

par la maladie, permet aux autres qui demeurent de vivre à la fois individuellement, pour elles-mêmes, mais également en harmonie entre elles afin de se développer sainement et de pleinement profiter à l'organisme.

Héraclite avait déjà entrevu cette unité dans le paradoxe : **"A l'âme appartient le logos qui s'augmente lui-même" (Fragments, 115)**. Axelos en propose une interprétation qui fait que **"les unions sont entièrement et non-entières, concorde et discorde, accord et désaccord ; et de la Totalité naît l'Unité et de l'Un le tout. Ils ne comprennent pas comment le discordant s'accorde avec lui-même [...]. Le rythme est un lien, un enchaînement qui tient unies les choses opposées. Le rythme de la pensée doit lier les pensées entre elles et les relier aux choses, choses et pensées n'étant point séparées."**¹⁸⁴ Non seulement les contraires s'unissent pour donner le tout, mais leur union dépasse la simple constatation du tout pour atteindre la pensée.

Le contraste est également présent dans l'art, ce mode d'expression spécifiquement humain. Aristote insistait déjà dans un autre passage de *Du Monde* sur le fait que l'harmonie du monde dans l'art ne se fait pas sans l'union des contraires. **"Il apparaît aussi que l'art, en imitant la nature, fait de même. L'art de la peinture, en effet, en mélangeant le blanc et le noir, le jaune et le rouge, aboutit à des images conformes à l'original ; la musique, en mêlant les notes aiguës et graves, longues et brèves, parvient à une seule harmonie dans des sons différents ; l'art d'écrire, en opérant une combinaison de voyelles et de consonnes, élabore tout un art à partir d'elles."**¹⁸⁵ Les jeux de lumière latérale des peintures hollandaises du XVII^e siècle conservent ainsi aux personnages mis en scène toute leur intensité dans la vérité grâce aux oppositions, aux contrastes des couleurs. Les arrière-plans d'un Rembrandt, notamment dans son *Autoportrait en Saint Paul* (1661), mettent en valeur, par un jeu de contrastes très appuyés, les aspects psychologiques parfois contradictoires des personnages représentés et montrent une recherche continue et permanente de tous les aspects intérieurs de l'homme et de son existence extérieure.

C'est également de cette technique de l'opposition des contraires qu'est née la musique descriptive qui peut, comme l'ont fait des Bach, des Mozart, des Stravinsky ou des Debussy et même des Monteverdi bien avant eux, faire naître une harmonie susceptible de rendre compte d'une totalité de sentiments humains souvent contraires, parfois contradictoires, mais toujours complémentaires et universels. Chaque instrument, avec sa partition particulière, se contente de rendre une suite de sons qui ne peut prendre sens sans qu'on en reconstruise l'ensemble pour atteindre l'harmonie nécessaire à l'illustration du propos du compositeur. C'est l'ensemble des partitions particulières qui façonne l'harmonie nécessaire à l'expression de la perception de l'artiste créateur, même lorsque cette harmonie peut nous apparaître discordante parce que nous ne sommes pas en mesure de la comprendre dans son ensemble. Les peintures rupestres préhistoriques sont un autre témoignage de cette recherche de l'unité des contraires. Le mélange des couleurs y rend compte à la fois de cette complexité de la réalité, mais aussi de la

¹⁸⁴ AXELOS, Kostas (1971), *op. cit.*, page 58.

¹⁸⁵ Cité dans BRUN, *op. cit.*, page 45.

complexité des sentiments humains face à la nature. L'alliance de la grâce et de la violence, de la beauté et de la cruauté aboutit, grâce à ce mélange des contraires et à l'interprétation que n'en manque pas de faire celui qui la perçoit, à une harmonie qui rend compte à son tour de l'unité de l'univers. **"C'est de la totalité que naît l'unité et de l'un le tout."**

Axelos poursuit avant d'introduire ses réflexions sur la dialectique héraclitéenne:

"Si la logique formelle distingue deux formes de l'opposition des concepts - contraires (blanc-noir) et contradictoires (blanc-non-blanc) -, Héraclite ne pense pas dans les cadres de la logique formelle et conceptuelle dont le courant, parti des recherches de Zénon, aboutit à l'axiomatisation d'Aristote. "L'harmonie des contraires, voilà plutôt ce que cherchait Héraclite, et non l'identité des contradictoires, qui d'ailleurs, comme tels, lui étaient inconnus", souligne Léon Robin. C'est pourquoi il faut parler de l'unité des contraires et non de leur identité ou de leur synthèse. La spéculation héraclitéenne est plastique et met en lumière les reliefs ; ses aspects s'unissent, ne sont pas logiquement ou substantiellement identifiés."

Ce que recherche Héraclite, ce n'est pas l'identité des contradictoires (blanc vs. non-blanc), mais l'harmonie des contraires (blanc vs. noir): **"Ce qui est contraire est utile et c'est de ce qui est en lutte que naît la plus belle harmonie; tout se fait par discorde."** (Fragments, 8). Les contraires ne sont pas identiques, ils ne se synthétisent pas; c'est à partir d'eux que se forme l'unité. Axelos souligne combien **"la dialectique d'Héraclite n'est ni celle de l'identité, ni celle de la confusion ; elle forme une pensée englobante. Elle formule une pensée créatrice de concepts et ne se sert pas de concepts déjà élaborés"**¹⁸⁶.

Parménide d'Elée (presque contemporain d'Héraclite d'Ephèse) oppose la pensée logique et la pensée empirique et, au contraire d'Héraclite, précise que l'être est et que le non-être n'est pas. L'être est un et immuable, mais on peut en plus dépasser le stade de la simple perception et le faire sien en l'intégrant dans sa connaissance. Une chose nommée existe, sinon, elle n'aurait pas de nom parce que le nom n'aurait pas de sens. Ainsi, point n'est besoin de percevoir effectivement une chose : sa seule nomination suffit à pressentir son existence, à la ressentir. Une nomination fantaisiste et imaginaire ne tient pas à l'épreuve de sa validation sociale. Toute nomination qui ne correspond pas à une existence réelle est vouée à l'oubli et à sa destruction dans la mémoire collective¹⁸⁷. **"L'être est et il est impossible qu'il ne soit pas. (...) On ne peut connaître ce qui n'est pas, c'est impossible, ni l'énoncer en un discours. (...) Il est donc nécessaire qu'il soit absolument ou qu'il ne soit pas du tout."** On peut en conclure, comme Gusdorf, que la nomination des choses dépend de l'existence de ces choses, de même que l'existence des choses est corroborée par leur nomination :

¹⁸⁶ AXELOS, *op.cit.*, page 59.

¹⁸⁷ Les tentatives des lexicologues français, dans la lutte qu'ils tentent désespérément de mener contre l'hégémonie des lexèmes anglo-saxons, d'imposer des appellations spécifiquement françaises à des objets qui disposent déjà d'une nomination est, dans la plupart des cas, vouée à l'échec parce que ces propositions imposées ne correspondent pas à la réalité de l'emploi collectif.

"Nommer, c'est appeler à l'existence, tirer du néant. Ce qui n'est pas nommé ne peut exister de quelque manière que ce soit. Même le Dieu de l'Ancien Testament, qui refuse de décliner son identité, doit accepter de figurer dans l'univers de la parole humaine sous le mot "Yaweh". [...] Se situer dans le monde, pour chacun d'entre nous, c'est être en paix avec le réseau des mots qui mettent chaque chose à sa place dans l'environnement. Notre espace vital est un espace de paroles, un territoire pacifié où chaque nom est solution d'un problème. [...] L'ordre social est défini par un code des dénominations correctes, où tout désaccord, tout écart apparaît aussitôt comme un signe de déséquilibre. [...] Mettre de l'ordre dans les mots, c'est mettre de l'ordre entre les pensées, mettre de l'ordre entre les hommes."¹⁸⁸

Le *Parménide*¹⁸⁹ de Platon, où Céphale de Clazomène rapporte l'entretien qu'ont eu jadis entre eux Socrate, Zénon, Aristote, Pythodore et Parménide, appuie cette approche de la connaissance par la perception des contraires. Zénon y défend tout d'abord la multiplicité des êtres à quoi Socrate répond que cette question requiert une méthode d'analyse qui ne doit rien laisser au hasard :

"Prends, par exemple, répondit Socrate, cette hypothèse posée par Zénon, que la pluralité existe. Il faut rechercher ce qui doit en résulter, et pour la pluralité elle-même relativement à elle-même et relativement à l'un, et pour l'un relativement à lui-même et à la pluralité. [...] Tu peux supposer encore que la ressemblance existe ou n'existe pas; alors tu devras chercher ce qui arrivera dans l'une et l'autre hypothèse aux objets supposés eux-mêmes et aux autres, relativement à eux-mêmes et relativement les uns aux autres. J'en dirai autant du dissemblable, du mouvement et du repos, de la naissance et de la destruction, de l'être lui-même et du non-être. En un mot, pour tout ce que tu pourras supposer être ou ne pas être ou éprouver n'importe quelle autre affection, il faut examiner les conséquences qui en résultent pour l'objet lui-même et pour l'une quelconque des autres choses qu'il te plaira de lui comparer, puis pour plusieurs et pour toutes également. Tu feras de même pour les autres choses: tu les examineras par rapport à elles-mêmes et par rapport à tout autre objet qu'il te plaira successivement de considérer, soit que tu supposes que l'objet de ton hypothèse existe, soit que tu supposes qu'il n'existe pas. Voilà ce que tu feras, si tu veux parfaire ton entraînement et pouvoir discerner sûrement la vérité." (*Parménide*, 224)

Cette méthode d'approche de la vérité reste très dispendieuse comme le fait remarquer Zénon, "en riant", quelques répliques plus tard :

"Ne vois-tu pas quel travail tu demandes ? [...] La foule ne sait pas que, sans (une) revue universelle et (un) vagabondage, il est impossible de rencontrer la vérité et d'acquérir l'intelligence." (*Parménide*, 225)

Toutefois, cette remarque de Zénon n'infirme aucunement le caractère fondamental que revêt la quête de la vérité par le recours à l'op-position des contraires, à savoir par le contraste.

¹⁸⁸ GUSDORF, G. (1966), *La Parole*, Presses Universitaires de France, pages 36 et 37.

¹⁸⁹ PLATON, *Parménide*, tr. fr. Emile Chambry, Garnier-Flammarion, éd. 1967. Les numéros renvoient aux pages de cette édition.

Ce qu'elle met en évidence, plutôt, c'est la difficulté que pose le fait que la perception n'est pas un acte unique et vrai pour toujours. Les choses ne cessent de changer, de se transformer dans l'espace et dans le temps. On retrouve dans le *Théétète* de Platon¹⁹⁰ la doctrine enseignée par Héraclite, fondée sur l'écoulement universel des choses. **"Nous nous baignons et nous ne nous baignons pas dans le même fleuve" (Fragments 12). "Nous descendons et nous ne descendons pas dans le même fleuve. Nous sommes et nous ne sommes pas" (Fragments 49a). "On ne peut pas descendre deux fois dans le même fleuve" (Fragments 91).** Rien n'est jamais plus tout à fait pareil. Cet écoulement universel des choses rend une situation, une chose, un être uniques non seulement dans l'espace, mais aussi dans le temps. Tout coule et l'on ne peut rien reproduire tout à fait comme avant. Cet écoulement universel des choses n'est cependant pas inéluctable et ne constitue pas une transformation incessante des choses qui leur ferait perdre à jamais l'ensemble de leurs caractéristiques fondamentales. Les changements reproduisent dans la même espèce des caractères constants qui se transmettent d'individu à individu, de génération en génération. Les résultats tellement prometteurs qu'ils peuvent en devenir inquiétants de la recherche sur le génome humain montrent la vérité de cette réflexion.

Faut-il conclure de cette constatation que la contrastivité, par son caractère statique d'analyse, est en contradiction avec l'accès à la connaissance vraie ? Il apparaît que la connaissance est elle aussi en mouvement, qu'elle ne se satisfait jamais d'un point de repos, qu'elle demande au contraire, par son inachèvement perpétuel, une dynamique qui la rend immobile, jamais tout à fait finie. Pour connaître, il faut cheminer et s'approprier le savoir par une entreprise personnelle de pensée. La contrastivité, dès lors, ne cesse d'être appelée en renfort pour circonscrire la connaissance à un moment donné. Elle s'inscrit alors dans le temps et pose ainsi le problème de l'identité ou des degrés de ressemblance des choses : qu'est-ce que l'identité ? A partir de quel degré d'identité peut-on ne plus parler que de ressemblance ? Quand commence la différence ?

En essayant de décrire une personne que l'on connaît et que l'on voudrait que quelqu'un d'autre rencontre en dehors de notre présence, il nous arrive souvent de ne trouver que de faibles indices de reconnaissance. Et pourtant, nous reconnaissons la personne déjà rencontrée "sans risque d'erreur", bien que notre degré de perception reste dans le domaine de l'expérience vague.

2. Contrastivité et perception

Qu'est-ce donc que cette perception et en quoi consiste son rapport avec la contrastivité ? La perception sensorielle a toujours fait l'objet de diverses questions de la part de l'homme. A quoi d'autre que la seule survie peuvent bien servir ces cinq sens dont nous disposons et qui nous permettent d'acquérir une connaissance plus profonde de notre environnement immédiat ? Comment percevons-nous le réel qui nous entoure ? Peut-on développer cette perception, la domestiquer afin d'en faire une aide précieuse à la découverte de l'essence du réel ? Nos sens ne nous trompent-ils parfois pas ? C'est en

¹⁹⁰ PLATON, *Théétète*, éd. Emile CHAMBRY (1967), Garnier Flammarion. Les numéros renvoient aux pages de cette édition.

poursuivant notre interrogation des philosophes que nous tenterons d'apporter des éléments de réponse à ces questions.

Tout d'abord, qu'entend-on par perception ? Quel est le rapport entre la perception et la contrastivité, ou comment la contrastivité est-elle présente dans l'action de percevoir ?

Toute perception ne peut en effet se réaliser que par opposition (op-position) à une autre perception. Jean Brun cite le passage suivant de l'ouvrage jadis attribué à Aristote, *Du Monde*: **"Peut-être la nature aime-t-elle les contraires et sait-elle en dégager l'harmonie, alors qu'elle ne s'intéresse pas aux semblables, c'est ainsi qu'elle unit le mâle et la femelle et ne rapproche pas les êtres du même sexe; elle a composé la concorde originelle par les contraires et non par les semblables."**¹⁹¹ Le combat et la lutte des contraires deviennent alors les fondements de la perception du monde. Les techniques médicales actuelles ne permettent certes pas encore de dater la première perception de l'embryon. Mais toute mère a pu mettre en évidence que l'enfant qu'elle porte en elle perçoit le bruit, parfois même les sentiments parce qu'elle fait l'expérience qu'il est capable de réagir à ces perceptions. C'est à partir de la perception forte des contraires sonores, de l'opposition entre le silence et le bruit, à tous les degrés que puisse se réaliser cette opposition, mais aussi de l'opposition entre des sentiments éprouvés par la mère elle-même que toute perception se construit chez l'enfant par rapport aux précédentes par l'intermédiaire du sens que lui donne la mémoire. Plus l'opposition entre les perceptions est forte, plus cette perception est ressentie comme importante et primordiale et plus les réactions du fœtus sont grandes, montrant par là qu'il y a effectivement perception. **"Entre contraires, il y a une lutte qui aboutit à la création."**¹⁹²

Ce changement perpétuel, dans le temps et dans l'espace, de toute chose perçue pose la question de l'identité d'une chose, voire des choses. Platon évoque également cette question dans son *Théétète* :

"Se peut-il, Théétète, qu'une chose entièrement différente d'une autre ait jamais avec elle quelque propriété commune, et ne nous imaginons pas qu'il s'agisse d'une chose qui soit en partie la même et en partie différente, mais d'une chose différente de tout point?" (Théétète 84).

Cette question de l'identité des choses ressortit du mythe ancien du bateau de Thésée¹⁹³. Toutes les pièces du bateau de Thésée ont été successivement remplacées. Est-ce toujours le même bateau alors que tout ce qui le compose n'est plus original ? L'identité de la forme fait-elle l'identité de la chose ? La question de l'identité n'est plus une question concernant les seuls faits, les seuls objets comparés. On y introduit un jugement qui ne peut se contenter de concerner l'objet, qui ne peut donc être objectif. Ce jugement qui

¹⁹¹ BRUN, Jean (1997), *op. cit.*, page 44 et 45.

¹⁹² *Doxographie d'Héraclite, Diogène Laërce, IX, cité dans VOILQUIN, Jean (1964), Les penseurs grecs avant Socrate, Garnier-Flammarion, page 82.*

¹⁹³ Cf. GUENANCIA, Pierre (1995), "L'identité", in: KAMBOUCHNER, Denis (1995), *Notions de Philosophie*, Gallimard, pages 563 à 635.

dépend du sujet implique que l'identité de deux choses ou d'une chose avec elle-même ne peut être évaluée que relativement : **"C'est toujours depuis un point de vue que nous déterminons l'identité d'une chose ou d'une personne."** Le problème de l'identité ne peut donc être résolu dans une sorte de continuum entre identité parfaite et différence totale, même s'il paraît nécessaire de définir le point à partir duquel cette identité n'existe plus pour faire place à la différence. Le mythe du bateau de Thésée accroît le caractère aporétique de cette notion d'identité. L'apparition de la notion de structure profonde par opposition à celle de structure superficielle semble être un embryon de résolution de ce problème. Certes, par le fait que toutes les pièces du bateau de Thésée ont été changées, il est devenu autre. Mais il reste le même dans la mesure où seules ses pièces ont changé. Il n'y a là aucun paradoxe, contrairement aux apparences, mais ici, ce sont deux conceptions de l'identité qui s'affrontent. La première constate un changement superficiel concernant la structure visible, la fonction pratique de la chose. L'autre s'attache plutôt à la matière, à la structure profonde de la chose. La première conception de l'identité considère la forme extérieure de l'objet, sa ressemblance extérieure plutôt que ses différences essentielles, intérieures, qui viennent de la différence des matériaux utilisés pour sa construction.

Ce mythe du bateau de Thésée est à rapprocher d'une constatation biologique. Les cellules composant un individu ne cessent de se transformer. Il est ainsi établi que notre corps est "neuf" tous les sept ans. Il est neuf, parce que les cellules sont neuves, parce que toutes les pièces composant notre être physique ont été changées. Sommes-nous pour autant différents tous les sept ans ? "Il a changé" s'entend-on dire parfois. Notre identité n'est donc en apparence pas immuable. Elle est synchronique : elle dépend de la période considérée. Pourtant, nos caractères biologiques restent fondamentalement les mêmes. Il faut se souvenir des réflexions qui ont fait suite aux premières transplantations d'organes moteurs. On doutait alors de l'identité de la personne transplantée. Qu'en sera-t-il lorsque l'on sera capable de transplanter un cerveau et l'ensemble des connexions neuronales qui sont le résultat de l'expérience de l'être à qui ce cerveau appartenait ? L'identité de la personne transplantée sera-t-elle la même qu'avant la transplantation ? Il est difficile aujourd'hui de répondre à ces questions tant que l'expérience scientifique n'a pas été réalisée. En ce qui concerne les transplantations contemporaines, même s'il y a changement des "pièces" constituant le corps physique, il n'y a transformation d'identité que dans la mesure où l'être psychologique du receveur d'organe a pris conscience de la dimension encore extraordinaire du fait de recevoir cet organe d'un autre être.

Il n'en demeure pas moins que le jugement sur l'identité restera relatif, comme le souligne encore Merleau-Ponty dans sa *Phénoménologie de la perception*, parce que toute perception ne peut qu'être située dans l'expérience. Il est nécessaire de s'appuyer sur notre propre expérience du monde pour pouvoir avancer dans la connaissance du monde. On ne peut venir à la connaissance que par l'entremise la rupture entre l'expérience acquise et l'expérience présente :

"Tout ce que je sais du monde, même par science, je le sais à partir d'une vue mienne ou d'une expérience du monde sans laquelle les symboles de la science ne voudraient rien dire. Tout l'univers de la science est construit sur le monde

vécu et si nous voulons penser la science elle-même avec rigueur, en apprécier exactement le sens et la portée, il nous faut réveiller d'abord cette expérience du monde dont elle est l'expression seconde. La science n'a pas et n'aura jamais le même sens d'être que le monde perçu pour la simple raison qu'elle en est une détermination ou une explication."¹⁹⁴

Cette rupture, entre ce que l'on sait déjà et ce que l'on est en train d'intégrer dans son savoir nouveau, c'est l'acte contrastivant qui en est à l'origine, qu'il soit positif parce qu'identitaire, ou négatif parce que différentiel. Ainsi, tant que le semblable l'emporte sur le dissemblable, on parle d'identité; si c'est l'inverse, on parle de différence. Le rôle du jugement dans la détermination de l'identité (et de la différence) est donc fondamental, mais il ne consiste pas à inclure un élément particulier dans une classe ou un genre (par exemple: ceci est un stylo); la fonction du jugement est d'assujettir les perceptions différentes d'une chose à l'idée d'une même chose.

La célèbre analyse du morceau de cire menée par Descartes dans la deuxième *Méditation métaphysique*¹⁹⁵ parvient à ce résultat, contre l'empirisme sensualiste qui s'évertue toujours à dissoudre l'unité et l'identité d'une chose en une pluralité et diversité de sensations.

Mais la perception ne se limite pas aux sens. Elle ne se produit pleinement que si on lui confère un sens. La perception est ainsi le point de départ de notre connaissance du monde en même temps qu'elle en est l'instrument de notre action sur lui. La perception nous permet de con-naître au monde. Notre connaissance prend ainsi naissance à la fois dans l'expérience et dans la raison qui constituent les ressorts de l'expérience contrastivante en conférant par la réflexion au déjà-là une valeur sans cesse réactualisée. C'est à la fois l'expérience et la raison qui nous permettent en outre conjointement de parvenir à l'absolu et à la connaissance intime du monde, même si cette connaissance ne pourra jamais être parfaite : la nature de la matière, l'essence de l'âme humaine, ou l'existence de Dieu nous resteront ainsi fort longtemps étrangères. D'où nous vient alors cette insatiable envie d'y aller voir de plus près ?

La perception sensorielle aiguise les instincts. L'homme, grâce à sa faculté de penser va transformer ces perceptions, va les domestiquer, les développer, les trier afin qu'elles deviennent des réponses aux questions qu'il se pose. Cette procédure exige des efforts de la part de l'homme comme le souligne Platon : **"Il y a donc certaines choses que, dès leur naissance, les hommes et les bêtes sont naturellement capables de sentir: ce sont les impressions qui gagnent l'âme en passant par le corps. Au contraire, les raisonnements qu'on fait sur ces impressions, relativement à leur essence et à leur utilité, ne viennent que difficilement et à la longue, à force de travaux et d'études, à ceux chez qui ils se forment"** (*Théétète* 128). Si l'action de percevoir et de comparer est donnée, la connaissance demande un cheminement par le contraste qui exige de la part de celui qui veut con-naître un effort, parce qu'il va devoir se trouver dans l'errance.

Jambet¹⁹⁶ affirme l'existence d'une situation herméneutique à l'origine de l'être

¹⁹⁴ MERLEAU-PONTY, Maurice (1945), *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, éd.

¹⁹⁵ DESCARTES, René (1641), *Meditationes de prima philosophia - Méditations métaphysiques*.

historique de l'homme sur laquelle repose l'existence humaine dans un monde de symboles et de sens : **"L'homme peut donner du sens à la vie parce que la vie donne du sens à l'homme et, en l'homme, au fait de donner du sens à la vie. Il ne faut donc pas dire que l'existence est rendue possible par l'histoire, mais que l'histoire est rendue possible par l'existence, la révélation et l'interprétation des sujets eux-mêmes grâce à l'univers des symboles et du sens, où ceux-ci sont révélés à eux-mêmes."** Si le monde, la vie, l'histoire n'étaient pas porteurs de sens et de symboles, l'homme ne pourrait inventer ni sens ni symboles dans ses perceptions qu'elles soient immédiates, sensorielles ou bien artistiques, voire intellectuelles. Sans sens ni symbolisation de sens, sans rupture entre le passé et le présent, entre le déjà-là et l'expérience immédiate, à savoir sans contraste, il n'est pas de langage possible, et notre propos n'aurait aucun sens. Quel sens y aurait-il à donner du sens à la vie, si la vie elle-même n'avait pas de sens ?

Le sens profond de toute perception sensorielle n'est pas donné : l'homme a pour tâche de se l'approprier ; il semble pourtant, comme le signale Bernardin de Saint-Pierre, que **"toutes ces harmonies sont faites pour l'homme. [...] Les contrastes existent, non seulement dans les ouvrages de la nature en général, mais dans chaque individu en particulier, et constituent, ainsi que les consonances, l'organisation des corps. [...] Les harmonies, les consonances, les progressions et les contrastes doivent donc être comptés parmi les premiers éléments de la nature. C'est à eux que nous devons les sentiments d'ordre, de beauté et de plaisir que nous éprouvons à la vue de ses ouvrages ; comme c'est de leur absence que naissent ceux du désordre, de la laideur et de l'ennui."**¹⁹⁷ . C'est l'homme qui, en regardant la nature, en essayant, à force d'efforts, de travaux et d'études, de découvrir les causes de ces contrastes, pourra découvrir personnellement le sens caché de toute perception. C'est du moins une des tâches auxquelles s'attache ou devrait s'attacher toute réflexion éducative.

L'action de percevoir ne peut en conséquence faire l'économie de la comparaison qu'elle soit positive ou négative. Une comparaison par juxta-position et op-position, c'est-à-dire par le contraste qui propose une rupture entre deux choses mises l'une à côté de l'autre parce qu'elles sont différentes, se révèle en outre davantage porteuse de sens dans la perception d'une comparaison des identités de chacune de ces choses.

3. Contrastivité et acquisition du langage

La perception n'est pourtant pas en elle-même porteuse de sens. Elle ne devient porteuse de sens qu'à partir du moment où elle est impliquée dans le processus de connaissance qui contribue directement au développement de la spécificité de l'être humain. Dans l'acquisition de la performance langagière, l'homme procède également par tâtonnements

¹⁹⁶ JAMBET, Christian (1983), *La logique des orientaux*, Seuil.

¹⁹⁷ SAINT-PIERRE, Jacques-Henri-Bernardin de (1830), *Oeuvres complètes, Tome second : "Etudes de la nature"*, Paris, Lequien & Pinard, pages 130, 144 et 145.

fondés sur la compétence innée de comparaison des perceptions. Les tâtonnements successifs sont autant de tentatives, d'essais, qui forment ensemble l'errance symptomatique de l'accès au langage et, partant, à la connaissance. Cette errance, ce mouvement incessant de va-et-vient entre les essais positifs et les essais négatifs constitue le propre de la démarche contrastive par la rupture que le sujet va devoir effectuer entre son expérience passée et l'expérience qu'il vient de faire de l'erreur ou du succès dans sa démarche.

Le langage se construit grâce à cette capacité inhérente à l'être humain de symbolisation, mais aussi, comme on l'a montré plus haut, grâce aux perceptions qu'il reçoit dès les premiers moments de sa conception. En quoi cette compétence langagière peut-elle être le fruit de processus contrastifs ?

L'acquisition du langage par l'enfant repose, comme on l'a déjà vu plus haut, sur son environnement immédiat et se développe grâce à la présence innée d'une compétence de symbolisation. Cette interaction de l'homme d'une part, en tant qu'être individuel "programmé" pour le langage et de son environnement social d'autre part, rappelle le caractère englobant de la dialectique héraclitéenne : elle rassemble à la fois l'homme et le monde. Cette apparente contradiction doit être dépassée afin que l'homme ne se replie pas sur lui-même et reste ainsi en dehors d'une société qui lui permet justement d'avancer dans la connaissance de soi-même et donc de conférer un sens à sa vie. Chercher à résoudre cette contradiction demeure dans le domaine de l'impossibilité.

En se construisant son langage, l'homme se définit des concepts qui correspondent, à ce moment-là et en ce lieu précis, à ce qu'il nomme. Il existe certes un arbitraire de la nomination, comme on l'a vu plus haut. Cet arbitraire vient de la présence d'une contradiction de la chose avec les autres choses. Hegel, dans *Science de la Logique* insiste sur le fait que :

"Une chose n'est vivante que pour autant qu'elle renferme une contradiction et possède la force de l'embrasser et de la soutenir."¹⁹⁸

Mais il ajoute aussitôt que l'élucidation de cette contradiction ne va pas de soi. Elle exige du temps, de l'exercice, mais surtout la liberté d'aller plus avant dans la réflexion sur cette contradiction par de constants va-et-vient qui participent à l'élaboration *hic et nunc* d'un concept propre à l'auteur de la pensée. Un concept, c'est une spéculation synchronique de la représentation que l'on se fait alors d'une chose. Mais ce concept conserve cette propriété d'évolution dans le temps et dans l'espace :

"La dialectique, telle que nous la comprenons ici, et qui consiste à concevoir les contraires comme fondus en une unité ou le positif comme immanent au négatif, constitue le spéculatif. [...] Chaque concept constitue une unité de moments opposés auxquels on pourrait par conséquent donner également la forme d'affirmations antinomiques. Devenir, existence, etc., bref, n'importe quel concept peut ainsi révéler des antinomies qui lui sont propres, et l'on pourrait en conséquence établir autant d'antinomies qu'il y a de concepts. [...] La seule vraie solution ne peut consister qu'en ce que les deux déterminations, tout en étant opposées et parties nécessaires d'un même concept, soient considérées, non

¹⁹⁸ HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich (1812), *Wissenschaft der Logik - Science de la logique*, éd. Aubier 1976.

***dans ce qu'elles ont d'unilatéral, chacune pour elle-même, mais comme ayant leur vérité dans leur suppression, dans l'unité de leur concept.*"¹⁹⁹**

Pour illustrer cette affirmation, Hegel utilise les résultats des recherches philologiques comparatives du temps et montre combien un même mot peut changer son sens en fonction de l'utilisation pratique qu'on peut en faire :

***"Dans le langage courant, aufheben a un double sens: celui de conserver, de maintenir, et celui de faire cesser, mettre un terme"²⁰⁰. [...] C'est ainsi que ce qui est supprimé est en même temps ce qui est conservé, mais a seulement perdu son immédiateté sans être pour cela anéanti. [...] La pensée spéculative ne peut que se réjouir de trouver dans la langue des mots ayant par eux-mêmes une signification spéculative, et la langue allemande possède plusieurs de ces mots.*"²⁰¹**

Pour comprendre cet exemple, il est nécessaire de revenir à l'étude diachronique de la signification de ce verbe. Si *aufheben* a le premier sens de relever, soulever, c'est qu'il désigne le mouvement par lequel on relevait effectivement une chose comestible à l'intérieur d'un foyer, de façon qu'elle puisse se trouver en dehors du contact direct du feu. Une fois relevée, cette chose avait disparu des yeux, elle ne pouvait donc plus être matériellement vue, elle était perçue comme ayant disparu. Sa disparition du sens de la vue impliquait sa suppression totale dans la mesure, certes primitive, où l'on ne conçoit plus ce que l'on ne perçoit plus. Mais elle n'était supprimée que pour le sens de la vue : en fait, elle allait bénéficier de son emplacement pour être maintenue, grâce à l'action lente de la fumée qui allait petit à petit transformer cette chose en un aliment conservé, apte à être consommé plus tard. L'évolution sémantique de ce verbe montre combien son utilisation en contexte dépend de l'expérience qu'on en a faite. On pose le sens nouveau du mot à côté de celui qui avait cours auparavant. En cela, cette évolution sémantique ressortit également de l'acte contrastant.

Un concept n'est en conséquence jamais figé, puisqu'il évolue avec le temps et celui qui en fait usage. C'est ainsi que les représentations que se fait l'utilisateur du langage peuvent changer et évoluer. Hamelin dans son *Essai sur les éléments principaux de la représentation*, note également cette perpétuelle évolution des concepts dans la représentation que s'en fait l'utilisateur de ses traductions dans le langage :

***"Il y a en droit un passage régulier d'une notion à une autre quand elles doivent coopérer, et par conséquent, le point d'attache de celle-ci doit être marqué sur celle-là. Autrement, la pensée procéderait par de perpétuelles pétitions de principe, ou, si l'on aime mieux, par une série de sauts d'un absolu dans lequel elle semblerait murée à un autre dans lequel on ne voit pas comment elle pourrait entrer. Mais il n'en est pas moins vrai que, en fait, le point d'attache d'une notion inconnue ou presque inconnue sur une notion donnée est forcément très difficile à découvrir."*²⁰²**

¹⁹⁹ HEGEL, op. cit.

²⁰⁰ *aufheben* signifie en allemand à la fois relever, soulever, conserver et supprimer.

²⁰¹ HEGEL, op. cit.

Mais il montre en même temps que c'est la compétence comparative qui, grâce à la juxtaposition des termes, c'est-à-dire au contraste, permet à l'homme de développer cette compétence de symbolisation à l'origine de sa compétence langagière. La performance langagière ne dépend pas du seul environnement social : c'est en comparant les choses entre elles, en dépassant les contradictions qu'elles peuvent présenter, en les regardant et en les étudiant les unes à côtés des autres dans leurs différences que se font jour les particularités de chacune de ces choses. Ces particularités, une fois conceptualisées, font avancer la connaissance de l'homme, même si cette connaissance est perpétuellement susceptible d'être mise en doute et donc toujours mouvante, parce qu'elles donnent une image objective valable à une époque et dans un contexte donnés de la réalité de la chose. Sans la possibilité donnée par la comparaison en ce qu'elle constitue une rupture avec le déjà-là, cette compétence langagière se résumerait à la faculté de n'utiliser que ce déjà-là et ne saurait permettre à l'homme d'être sans cesse le créateur du langage qui lui permet d'échanger avec l'autre.

4. Contrastivité et communication

On entend donc plus ou moins distinctement les caractéristiques extérieures d'une langue, mais le sens en est absent aussi longtemps que nous n'établissons pas le rapport indispensable à la réalisation de l'objectif même de la langue: poser une question ou tenter de répondre à une question afin que la connaissance propre d'un locuteur passe dans la connaissance propre au co-locuteur. Cette transmission de connaissance ne peut se faire en l'absence du sens.

Le sens ne représente pas ici la même notion que celle que nous avons introduite plus haut. Le sens désigne ici le contenu sémantique du langage, son signifié. Dans un processus comparatif, c'est ce qu'on appelle le *tertium comparationis*, ce troisième élément de la comparaison qui est à la fois la source et le résultat de la comparaison. La contrastivité ne peut faire l'économie de cet élément fondamental.

Le principe de la comparaison de deux langues joue toujours sur un *tertium comparationis* situé au-dessus de chacune des langues : le sens, la fonction, la diversité de l'expression, mais aussi le mot, sa place, voire l'accompagnement non verbal dont il dispose. La confrontation montre que ce que, dans une langue, une forme de mot exprime, va être exprimé dans une autre tantôt par la place de ce mot à l'intérieur du discours, tantôt par le choix d'un autre mot. C'est le cas, par exemple, de la fonction des substantifs à l'intérieur de la phrase en français et en allemand. D'un autre côté, le principe de comparaison montre comment on peut, grâce à des mots différents et grâce à des formes placées à des endroits différents, exprimer et comprendre un même sens.

Cela signifie que la comparaison de deux langues ne peut faire l'impasse sur le sens. La forme n'en est pourtant pas à exclure, dans la mesure où l'apprentissage peut se faire d'autant plus facilement que deux structures en contraste sont plus ressemblantes tant au niveau de la forme que du fond, d'autant plus simplement qu'elles révèlent une équivalence à la fois de forme et de sens.

²⁰² HAMELIN, Octave (1907), *Essai sur les éléments principaux de la représentation*, Presses Universitaires de France.

L'analyse contrastive s'opère pourtant d'abord sur la forme au détriment du sens: une équivalence de sens n'équivaut pas obligatoirement à une équivalence de forme. C'est même justement la distance entre l'équivalence de forme et l'équivalence de sens qui pose le problème contrastif dans son aspect didactico-pédagogique.

Ce système de communication que constitue le langage revêt certes surtout un aspect purement utilitaire : le contact entre les nations, les échanges, la villagisation du monde et de notre planète à travers les moyens techniques font qu'il est devenu indispensable d'entretenir des contacts avec nos partenaires.

Cette communication n'est pourtant pas simple dans la mesure justement où elle ne repose bien souvent que sur la langue. Langue écrite, mais aussi langue orale. Or, le système de communication par le langage, s'il demeure le plus efficace, n'est pas un moyen infaillible, dans la mesure où, souvent, la langue est loin de traduire la vérité tout entière à cause de l'apparente imprécision du langage employé ou de sa réception inadaptée par le locuteur. Il suffit par exemple de constater qu'un segment parlé comme en français [lkardlap lis]²⁰³ peut avoir plusieurs réceptions que seul le contexte permettra de différencier avec justesse.

Les réflexions de Wittgenstein sur le langage nous permettent une autre approche de cette question. Dans son *Tractatus logico-philosophicus* de 1921, il fait vagabonder sa pensée sur la pensée. Pour Wittgenstein, le monde est un assemblage de faits empiriques indépendants les uns des autres, dépourvus de toute connexion logique. Notre connaissance se résume à un décalque de ces faits concrets. Le langage devient alors la totalité des propositions ayant un sens, c'est-à-dire la totalité de nos pensées. Si l'homme dispose de ce langage, il n'a toutefois pas conscience de la manière dont chaque mot signifie, ni de ce qu'il signifie :

"4. - La pensée est la proposition ayant un sens. 4.001 - La totalité des propositions est le langage. 4.002 - L'homme possède la faculté de construire des langages, par lesquels chaque sens se peut exprimer, sans avoir nulle notion ni de la manière dont chaque mot signifie, ni de ce qu'il signifie. - De même que l'on parle sans savoir comment sont émis les sons particuliers de la parole. Le langage quotidien est une partie de l'organisme humain, et pas moins compliqué que ce dernier. Il est humainement impossible d'en extraire immédiatement la logique du langage. Le langage travestit la pensée. Et notamment de telle sorte que d'après la forme extérieure du vêtement l'on ne peut conclure à la forme de la pensée travestie ; pour la raison que la forme extérieure du vêtement vise à tout autre chose qu'à permettre de reconnaître la forme du corps. Les arrangements tacites pour la compréhension du langage quotidien sont d'une énorme complication."²⁰⁴

L'homme dispose d'un langage sans avoir la moindre notion de la façon dont il fonctionne, de même qu'il n'a pas la moindre idée de la façon dont les sons qu'il produit pour exprimer ses pensées sont émis par son corps sur ordre de sa capacité de pensée. Pourtant, l'homme est capable de travestir sa pensée, si bien que le langage ne se contente pas

²⁰³ "le car de la police", "le quart de la police", "le quart de la peau lisse", etc.

²⁰⁴ WITTGENSTEIN, Ludwig (1921), *Tractatus logico-philosophicus*, Trad. fr. : Pierre Klossowski, Gallimard, 1961, page 81.

d'être un instrument d'expression de la réalité perçue par lui, mais peut se révéler être un instrument de tromperie du co-locuteur, que cette tromperie puisse être positive ou négative :

"3.323 - Dans le langage quotidien il arrive très fréquemment que le même mot désigne d'une manière différente - donc appartienne à différents symboles - ou que deux mots, qui désignent de manière différente, soient utilisés extérieurement de la même manière dans la proposition. Ainsi apparaît le mot "est" en tant que copule, en tant que signe d'égalité et en tant qu'expression d'existence ; le mot "exister" en tant que verbe intransitif comme le mot "aller" ; "identique" en tant qu'adjectif ; nous parlons de quelque chose, mais aussi de ce qu'il se passe quelque chose. Dans la proposition "Le Vert est vert" - où le premier mot est un nom propre, le dernier un adjectif - ces mots n'ont pas simplement une signification différente, mais ce sont des symboles différents."²⁰⁵

Cette conception du langage, étroitement apparentée au courant empiriste et anti-métaphysique de G.E. Moore et B. Russell, montre combien l'interprétation de nos expériences peut difficilement déboucher sur une vraie connaissance de la réalité par l'unique langage. Wittgenstein propose ainsi de remplacer le vide des jugements logiques par la connaissance vraie des faits de la nature qui seule peut atteindre la réalité des choses : il y a une relation nécessaire entre les mots et les choses qu'ils désignent.

Cette herméneutique du langage suppose toutefois la réalité de la proposition de départ, à savoir que le langage transforme la vérité pour l'adapter à notre volonté. Si cette proposition n'est pas dénuée de fondement, il paraît incongru de penser que la fonction essentielle du langage se résume à cette assertion. Le langage peut certes masquer la réalité des choses, travestir la vérité. Cependant, on ne peut fonder la communication sur cette suspicion incessante des affirmations de l'autre. On peut également supposer que ce que l'autre dit, même si cela ne correspond pas toujours à sa propre vérité, peut contenir une part de cette vérité qu'il est alors de notre fait de creuser, afin de découvrir la propre vérité de l'autre : le recours au contraste permet alors de mieux mesurer cette part de vérité et de mensonge. Les relations sociales ne peuvent être uniquement fondées sur le mensonge ou sur le travestissement de la vérité. Il incombe à chacun de travailler cette vérité de l'autre pour découvrir ce qu'elle peut avoir de commun avec sa propre vérité, voire avec une vérité qu'on pourrait alors qualifier d'universelle.

C'est au moins ce que pense Paul Ricoeur lorsqu'il affirme qu'on ne peut dissocier ce qui est dit de ce que l'on veut dire :

"Une herméneutique qui se règle sur le sens incorpore nécessairement, à titre de segment de sa trajectoire entière, des procédures objectivantes, telles que l'analyse structurale et sémiologique ; de telles procédures sont entièrement légitimées par ce que j'ai appelé la dissociation du sens verbal à l'égard de l'intention mentale. Certes, la trajectoire complète de l'herméneutique implique que cette objectivation soit elle-même surmontée dans la reprise du sens : on peut continuer d'appeler comprendre cet acte terminal, ce dernier pilier de l'axe herméneutique ; mais la compréhension ne laisse pas de s'appuyer sur l'explication qu'elle achève bien plus qu'elle ne s'y oppose. Au reste, le langage

²⁰⁵ WITTGENSTEIN, Ludwig (1921), op. cit., pages 64 et 65.

quotidien résiste à cette dichotomie : quand on ne comprend pas, on demande une explication ; et ce qu'on a compris, on est capable de l'expliquer ; toute procédure qui "rend compte" du sens est une manière d'expliquer en vue de comprendre mieux.²⁰⁶

Cette recherche de sens, de signification, à l'intérieur du processus communicationnel est rappelé par les trois niveaux organisationnels du langage ou de tout autre mode de communication qu'a introduits Dell H. Hymes²⁰⁷ pour définir la compétence de communication : la grammaire-ressource, la grammaire du discours et la performance :

"Le principe méthodologique fondamental de la linguistique, la covariation forme/sens, qui distingue entre ce qui est répétition et ce qui est contraste significatif du point de vue communicatif, s'applique à ces trois niveaux. Le domaine de la grammaire qui est le plus souvent étudié est [celui de] "la grammaire-ressource". La covariation forme/sens identifie des oppositions et des traits qui font partie du potentiel systémique du code. [...] Ces oppositions peuvent apparaître dans des contextes tout à fait particuliers, comme par exemple la clarification ("j'ai dit 'aime', pas 'âme"). Mais les contrastes courants dans la conversation impliquent des ensembles paradigmatiques d'autres types. Lorsqu'on demande aux utilisateurs d'une langue de dire quelque chose d'une autre façon, ils fournissent le plus souvent des contrastes non de phonème ou de transformation, mais de diction, de familiarité, de politesse, c'est-à-dire, en général, de style. On peut appeler l'organisation des moyens linguistiques à ce niveau la "grammaire du discours". [...] Le troisième niveau auquel s'applique la covariation forme/sens [...] est celui] de la performance. On peut comparer des performances individuelles et des types de performance qui sont caractéristiques d'individus ou de groupes. [Pour prendre une analogie musicale,] on peut distinguer la "grammaire" du style classique dans laquelle Beethoven a écrit une sonate, le "texte" de la partition (pour laquelle le manuscrit peut fournir d'intéressants exemples de choix de forme/sens de la part du compositeur), et les différentes approches de la performance, de l'exécution, caractéristiques de périodes musicales différentes et de pianistes de formation, de tempérament et de goûts différents. On peut mettre en évidence des marques de différence : un choix de tempo, un usage sobre du rubato, la clarté ou l'obscurité des voix intérieures, une gamme dynamique limitée, etc. Lorsque la qualité de l'exécution, de la performance, n'est pas en cause, des contrastes formels de ce genre peuvent être associés à des différences de sens musical, perçues et voulues."

On ne peut donc faire l'économie du contraste dans le processus de communication. Or, le processus de communication ne peut naître qu'en présence d'un communicant, c'est-à-dire d'un autre être à qui il soit possible de transmettre les pensées. Teihard de Chardin ne peut supposer la pensée sans quelqu'un à qui la transmettre. Notre condition d'être social nous procure la pensée grâce à la communication. Le langage en soi n'est pas porteur de pensée. C'est l'autre qui interprète la communication par le langage comme porteur de la pensée du premier :

²⁰⁶ PHILIBERT, Michel, Ricoeur, Seghers, éd.

²⁰⁷ HYMES, Dell H. (1984), *Vers la compétence de communication*, Crédif / Hatier, Coll. "Langues et apprentissage des langues", 219 pages. Voir notamment pages 191 à 196.

"Car telle doit être ma deuxième remarque, - une remarque que je ne puis éluder. Dans le cas de l'ontogénèse humaine, nous pouvons glisser sur le problème de savoir à quel moment le nouveau-né peut être dit accéder à l'intelligence, devenir pensant: série continue d'états se succédant dans un même individu, depuis l'ovule à l'adulte. Qu'importe la place, ou même l'existence d'une coupure ? Tout autre est le cas d'une embryogénèse phylétique, où chaque stade, chaque état, est représenté par un être différent. Plus moyen ici (du moins avec nos méthodes actuelles de penser) d'échapper au problème de la discontinuité... Si le passage à la réflexion est vraiment, comme sa nature physique paraît l'exiger, et comme nous l'avons admis, une transformation critique, une mutation du zéro à tout, impossible de nous représenter, à ce niveau précis, un niveau intermédiaire. Ou bien cet être n'est encore qu'en deçà, - ou bien il est déjà au-delà, - du changement d'état. Qu'on retourne le problème comme on voudra. Ou bien il faut rendre la Pensée impensable en niant sa transcendance psychique sur l'instinct. Ou bien il faut se résoudre à admettre que son apparition s'est faite entre deux individus."²⁰⁸

Il ne peut y avoir de communication sans qu'un autre soit présent et permette aux deux de communiquer. Il importe généralement peu de connaître les processus biologiques qui conduisent à cette compétence de communication, de savoir si elle est imputable à une disposition bio-génétique ou d'ordre sociologique. Cette compétence est la résultante de deux facteurs indispensables à son apparition : l'activité de la pensée et la présence d'un autre. Le contraste permet ici de rendre intelligible, lisible, compréhensible à l'homme dialogal la nécessité de l'autre dans la construction de son propre sens.

Le rapport de l'homme au monde repose constamment sur un principe de contrastivité, tant au niveau métaphysique, moral qu'individuel. Entre la perception du monde et son intelligibilité, il existe une rupture que l'homme en devenir ne peut que dépasser. Il en est de même entre l'être communicant et l'autre. Cette distance entre l'un et l'autre, ce contraste individuel ne peuvent se réduire sans la possibilité de la communication. N'en est-il pas de même pour ce qui est des langues en confrontation ? Si l'identité de la forme ne peut en aucun cas être avérée, l'identité de la matière, elle, est indiscutable : le sens, ce troisième partenaire de la confrontation de deux langues constitue la matière essentielle de l'identité des deux langues.

On a déjà vu plus haut les conséquences de cette affirmation dans le domaine de la traduction. L'important est moins la forme matérielle du message que son contenu sémantique²⁰⁹. Si l'identité matérielle est tout à fait improbable, voire impossible, l'identité de sens fonde les différences matérielles. Ce sont ces différences qu'il convient par conséquent d'étudier de plus près, afin de pouvoir, dans les différences structurelles, reconnaître l'identité sémantique.

La mise en commun d'un sens, pour imparfaite qu'elle puisse être, n'en requiert pas

²⁰⁸ TEILHARD DE CHARDIN, Pierre (posth. 1955), *Le Phénomène humain*, Seuil.

²⁰⁹ Cf. ici les extraordinaires et spectaculaires traductions de l'oeuvre de Georges Pérec, *La Disparition* (Denoël, 1969), dont les versions allemande (due à Eugen Helmlé (1986) sous le titre *Anton Voyls Fortgang*, Francfort, Zweitausendeins) et anglaise (due à Gilbert Adair sous le titre *A Void*, Harvill/Harper/Collins) ont repris à leur compte le même lipogramme insensé de l'auteur.

moins de chacun des co-locuteurs mis en communication qu'il leur soit possible, pour en déterminer plus précisément le contenu, de recourir aux différences extérieures qui habillent ce contenu. Ce n'est qu'à cette condition, la négociation interactive du sens, que le sens véritable pourra lui aussi être communiqué.

Le recours à la comparaison, mais surtout au contraste à l'intérieur du processus de communication permet ainsi à l'homme d'élaborer son système de communication de telle sorte qu'il soit capable de transmettre aux autres hommes de son groupe social le contenu de sa pensée.

5. Contrastivité et connaissance

La communication entre les hommes est un des moyens privilégiés d'accès à la connaissance. C'est surtout grâce à l'échange avec l'autre en contraste que la connaissance du monde devient possible à l'homme. Cette question de l'accès à la connaissance n'est pas une question nouvelle. Elle a préoccupé les penseurs depuis l'origine. Quelques idées-phares sous-tendent la présence, dans ce processus d'accès à la connaissance, du phénomène contrastif. Le conflit des contraires est à l'origine de l'essence, de la substance même des choses. L'unité n'existe que dans le paradoxal. La connaissance saisit l'être et le non-être.

Selon Axelos *"le logos de la dialectique est un et unifiant ; il se traduit, se ré-fléchit, s'infléchit partout. Harmonie et lutte s'opposent et se composent, de même que les opposés s'accordent. Cette première vérité peut avoir de multiples manifestations : physiques, médicales, musicales, politiques. Toutes ces concrétisations de la vérité première ne sont des concrétisations qu'à la lumière unique qui les éclaire."*²¹⁰

Locke décrit la connaissance comme ne pouvant pas partir de rien. La connaissance ex nihilo est impossible :

"Supposons donc qu'au commencement l'âme est ce qu'on appelle une table rase (tabula rasa), vide de tous caractères, sans aucune idée quelle qu'elle soit: comment vient-elle à recevoir des idées ? Par quel moyen en acquiert-elle cette prodigieuse quantité que l'imagination de l'homme, toujours agissante et sans bornes, lui présente avec une variété presque infinie ? D'où puise-t-elle tous ces matériaux, qui sont comme le fonds de tous ses raisonnements et de toutes ses connaissances ? A cela, je réponds en un mot, de l'expérience: c'est là le fondement de toutes nos connaissances; et c'est de là qu'elles tirent leur première origine. Les observations que nous faisons sur les objets extérieurs, ou sur les opérations intérieures de notre âme, que nous apercevons, et sur lesquelles nous réfléchissons nous-mêmes, fournissent à notre esprit les matériaux de toutes ces pensées. Ce sont là les deux sources d'où découlent toutes les idées que nous avons, que nous pouvons avoir naturellement."²¹¹

Nous percevons par les sens, mais aussi par la réflexion. En effet, nos sens sont appelés à percevoir l'ensemble des signaux émis par l'univers qui nous entoure, sans en

²¹⁰ AXELOS, op. cit. page 61.

distinguer aucun. C'est notre réflexion qui va procéder au tri des perceptions sensibles: les bruits ne sont plus seulement des bruits indistincts, mais deviennent des éléments qui montrent la réalité du monde sensible extérieur. Notre "âme" procède alors au tri de ces perceptions et c'est alors que nous prenons part à l'intériorisation de ces éléments extérieurs. Sans le tri effectué par notre réflexion, les perceptions ne seraient qu'un amas d'informations impossibles à exploiter pour nous faire avancer dans notre connaissance du monde réel. C'est ainsi que les perceptions sensorielles confuses lors d'une promenade dans une ville ou dans une forêt ne peuvent être révélatrices d'une chose que lorsqu'elles sont triées par nos sens dans une perspective de conscientisation de l'objet émetteur par opposition aux autres objets présents dans ce même univers : lors d'un concert symphonique, qui fait surtout appel à notre ouïe, nous pouvons nous concentrer sur un instrument ou sur un groupe d'instruments pour suivre leur mélodie par opposition aux autres.

De plus, cette capacité de distinction perceptive nous permet un développement de nos connaissances :

"Et premièrement, nos sens étant frappés par certains objets extérieurs font entrer dans notre âme plusieurs perceptions distinctes des choses, selon les diverses manières dont ces objets agissent sur nos sens. C'est ainsi que nous acquérons les idées que nous avons du blanc, du jaune, du chaud, du froid, du dur, du mou, du doux de l'amer, et de tout ce que nous appelons qualités sensibles. Nos sens, dis-je, font entrer toutes ces idées dans notre âme, par où j'entends qu'ils font passer les objets extérieurs dans l'âme; ce qui y produit ces sortes de perceptions. Et comme cette grande source de la plupart des idées que nous avons dépend entièrement de nos sens, et se communique à l'entendement par ce moyen, je l'appelle sensation."²¹²

L'acte contrastivant n'est-il pas alors un facilitateur de connaissance ? ***"L'opposition des contraires est, à la fois, condition du devenir des choses et, en même temps, principe et loi. L'état de stabilité, de concorde et de paix, n'est que la confusion des choses dans l'embrasement général. [...] Il n'en a pas moins le mérite, en établissant le rôle des contraires, d'avoir montré, fût-ce vaguement, que le devenir était susceptible de connaissance précise, peut-être de mesure; ce dernier sert de lien intelligible entre les phénomènes."***²¹³

Si l'être est un et immuable, il n'en reste cependant pas moins une abstraction qui touche le réel. Parménide définit ainsi une autre série de conditions de la connaissance humaine qui exclut avec force la contradiction et l'incohérence: l'être est réalité, ***"inengendré, ne connaît ni le passé ni le futur; il est parfaitement homogène, sans discontinuité ni vide"***²¹⁴.

La physique parménidienne voudrait presque contredire les pensées de Parménide si

²¹¹ LOCKE, John (1690), *Essay concerning Human Understanding*, trad. fr. P. Coste, 1700, réimpr. 1972, *Essai sur l'entendement humain*, Vrin, II, 1.

²¹² LOCKE, op. cit.

²¹³ VOILQUIN, Jean (1964), *Les penseurs grecs avant Socrate*, Garnier-Flammarion, pages 72 et 73.

Nietzsche ne lui avait trouvé une explication en notant que Parménide expose alors les idées de son temps. La physique parménidienne apparaît en effet pécunie de contradictions dans les couples *lumière* vs. *obscurité*, *feu* vs. *air opaque*. Voilquin précise que, pour Parménide, **"la nuit n'est pas causée par le coucher ou la mort du soleil, ni le jour par son lever ou sa naissance. Le jour est produit par une couronne ignée qui suit le soleil dans sa marche ayant toujours sa face tournée vers lui."**²¹⁵ La Terre est immobile au centre de l'Univers.

Deux écoles se partagent donc les esprits, celle d'Héraclite d'Ephèse et des partisans du multiple et du mouvement universel, et celle de Parménide et des partisans de l'unité absolue et du repos immuable. Platon élabore une sorte de synthèse entre ces deux courants qui, d'après lui, aboutissent à des conséquences absurdes ou à l'impossibilité de la connaissance. La théorie des formes ou Idées, en dépit des difficultés qu'elle soulève, est la seule sur laquelle on peut fonder la science. Par la bouche de Socrate, Platon fonde en effet la science sur la connaissance des formes éternelles et immuables:

"Ne penses-tu pas qu'il y a une forme en soi de la ressemblance et de la dissemblance, et que ce que nous appelons le multiple participe de l'une, ou de l'autre, ou des deux, et que, si toutes choses ont part à la fois à ces deux formes contraires et sont par là semblables et dissemblables à la fois, il n'y a rien d'étonnant à cela ? Ce qui serait étonnant, c'est que les formes en soi pussent se mélanger et se séparer et admettre en elles des idées contraires comme la ressemblance et la dissemblance, la pluralité de l'unité, le repos et le mouvement." (Parménide, 215).

Mais Platon ne se satisfait pas de cette abstraction de l'être. Il avait déjà transfiguré l'être dans son *Théétète*, en le faisant devenir l'être par excellence, source de toute vie et de toute action. Bien que le *Théétète* soit antérieur au *Parménide*, et que le *Parménide* en constitue une suite logique, nous avons voulu ne l'introduire qu'ici pour montrer que les réflexions du *Parménide* constituent un approfondissement du *Théétète*, sans qu'il ne soit à aucun moment contredit. Cette lecture du *Théétète* nous permet d'approcher encore cette dialectique du semblable et du dissemblable comme fondements du processus de connaissance par la perception contrastivante.

Si nous avons pu percevoir quelque chose, nous en avons par conséquent acquis la connaissance. Socrate poursuit son questionnement à Théétète : **"Par exemple, avant d'avoir appris la langue des barbares, dirons-nous que, lorsqu'ils parlent, nous ne les entendons pas, ou que, du même coup, nous les entendons et savons ce qu'ils disent ?"** Théétète répond que **"nous entendons à la fois les sons aigus et les graves, mais ce qu'enseignent à ce sujet (...) les interprètes, nous ne les percevons par (...) l'ouïe, ni nous ne le connaissons."** (Théétète 92)

On entend donc plus ou moins distinctement les caractéristiques extérieures d'une langue étrangère, mais le sens en est absent aussi longtemps que nous n'établissons pas le rapport indispensable à la réalisation de l'objectif premier de la langue : poser une

²¹⁴ VOILQUIN, *op. cit.*, page 89.

²¹⁵ VOILQUIN, *op. cit.*, page 90.

question ou tenter de répondre à une autre afin que la connaissance propre à un locuteur passe dans la connaissance propre à son co-locuteur. Cette transmission de connaissance ne peut se faire en l'absence du sens.

Cela signifie que la seule perception ne peut nous apporter qu'une connaissance imparfaite de la réalité perçue. Encore faut-il que cette réalité perçue puisse être intériorisée afin de la transformer en réalité présente au sein de la connaissance de l'homme. La perception ne constituerait alors qu'une sorte de proto-connaissance demandant à être analysée, exploitée pour enfin être intériorisée dans chacun de nous.

Il est donc indispensable de travailler sur cet objet perçu. Ce travail d'intériorisation de l'objet perçu ne peut se réaliser sans le recours à une comparaison avec les autres objets analogues :

"Mais si avec une opinion droite sur un objet quelconque, on saisit encore ce qui le distingue des autres, on aura la science de l'objet dont on n'avait auparavant que l'opinion." (Théétète 170)

La comparaison des objets perçus aboutit à une meilleure connaissance de chacun de ces objets :

"Comment pouvais-je avoir une opinion sur toi plutôt que sur tout autre ? Suppose en effet que je me dise en moi-même: 'Celui-là est Théétète qui est un homme, avec un nez, des yeux, une bouche et tous les autres membres', en quoi cette pensée me fera-t-elle concevoir Théétète plutôt que Théodore, ou, comme on le dit, le dernier des Mysiens ?" (Théétète 171)

Pour connaître Théétète, il est nécessaire de comparer Théétète et Théodore en découvrant peu à peu ce qui distingue, ce qui différencie ces deux individus. Il ne suffit pas de repérer leurs ressemblances : leurs ressemblances les classent tous les deux dans une catégorie d'êtres sans qu'on puisse en distinguer les particularités de chacun d'entre eux. Seules leurs différences vont se révéler ici porteuses de connaissances de l'un par rapport à l'autre.

C'est donc moins la ressemblance, mais plus précisément la différence qui, d'après Platon, constitue le fondement de la connaissance d'un objet ou d'un être, parce qu'elle permet de mettre en valeur les caractéristiques principales de cet objet ou de cet être comme le montre le long extrait en annexe (*Théétète*, pages 171 à 174).

L'apprentissage passe par l'autre. Toute connaissance passe par la différence. Si le monde, dans l'allégorie de la Caverne, n'est qu'une apparence vaine, éloignée de toute réalité, qui ne correspond pas à la vérité, on ne peut voir le réel dans sa réalité que parce qu'on passe par d'autres filtres que ceux dont on a habituellement l'usage. Ce sont les autres (animés ou inanimés) qui nous enseignent. Platon place ainsi l'être comme source de toute vie et de toute action.

C'est à ces réflexions de la philosophie antique que de nombreux philosophes modernes ont puisé leurs recherches spéculatives sur la transcendance, connaissance de l'être de l'homme. Toutefois, ce problème de la connaissance et de sa réalisation dans l'homme a toujours préoccupé les modernes. De nombreux philosophes ont ainsi fondé la connaissance sur l'expérience du contraste différentiel : c'est en partant de l'expérience que, grâce à la rupture qu'elle suscite avec l'observation présente, la connaissance du

nouveau surgit dans la conscience de l'individu. On n'en citera ici que quelques-uns dans la mesure où il existe un rapport étroit et explicite avec notre problématique.

C'est ainsi que Bacon, dans son *Novum Organum*, I, affirme qu'il y a deux façons d'atteindre la connaissance : la première n'établit pas de rupture contrastivante puisqu'elle déduit, sans réflexion profonde, sans retour réflexif sur cette expérience première, à partir des faits particuliers observés, les lois qui doivent, selon l'observateur, régir l'ordre universel des choses :

"Il n'y a et il ne peut y avoir que deux voies ou méthodes pour découvrir la vérité. L'une partant des sensations et des faits particuliers, s'élance du premier saut jusqu'aux principes les plus généraux ; puis, en se reposant sur ces principes comme sur autant de vérités inébranlables, elle en déduit les axiomes moyens ou les rapporte pour les juger; c'est celui-ci qu'on suit ordinairement."²¹⁶

Une deuxième forme d'organisation de la connaissance est celle qui, au contraire, repose sur le contraste et préconise alors le temps de la réflexion, du retour sur soi à partir de cette perception. C'est cette forme qui constitue, selon Bacon, la seule véritable connaissance :

"L'autre part aussi des sensations et des faits particuliers; mais s'élevant avec lenteur par une marche graduelle et sans franchir aucun degré, elle n'arrive que bien tard aux propositions plus générales; cette dernière méthode est la véritable, mais personne ne l'a encore tentée."

La connaissance n'est pas seulement fondée sur l'expérience première, mais elle ne peut se développer que grâce aux diverses expériences nouvelles auxquelles tout individu est confronté, expériences qui devront s'intégrer dans un processus critique de connaissance, un processus de médiation de la connaissance par ***"la création, psychologiquement fondée et méthodiquement dirigée, de possibilités d'expérience individuelle"***²¹⁷ reposant sur le recours au contraste, cette mise en rupture voulue par l'éducateur entre le "donné" et l'expérience.

Toutefois, cette "sensation" se limite au réel. La connaissance, elle, ne peut se limiter aux choses réelles. Comment en effet expliquer la perception non plus seulement des choses sensibles, mais des réalités humaines abstraites comme ***"la perception des opérations de notre âme appliquée aux idées qu'elle a reçues par les sens"*** ? Locke introduit alors une ***"autre source, d'où l'entendement vient à recevoir des idées"*** :

[... Ces] opérations qui, devenant l'objet des réflexions de l'âme, produisent dans l'entendement une autre espèce d'idées, que les objets extérieurs n'auraient pu lui fournir; telles sont les idées de ce qu'on appelle percevoir, penser, douter, croire, raisonner, connaître, vouloir et toutes les différentes actions de notre âme, de l'existence desquelles étant pleinement convaincus parce que nous les trouvons nous-mêmes, nous recevons par leur moyen des idées aussi distinctes que celles que les corps produisent en nous lorsqu'ils viennent à frapper nos sens [...]. Mais, comme j'appelle l'autre source de nos idées sensation, je

²¹⁶ BACON, François, Baron de Verulam (1620), *Novum organum ou éléments d'interprétation de la nature*.

²¹⁷ SOËTARD, Michel (1999), "Expérience", in : HOUSSAYE, Jean, éd., *Questions pédagogiques, Coll. "Education", Hachette, page 250*.

nommerai celle-ci réflexion, parce que l'âme ne reçoit par son moyen que les idées qu'elle acquiert en réfléchissant sur ses propres opérations."²¹⁸

Voilà l'objet de la contrastivité telle qu'on l'a déjà effleurée auparavant : la connaissance n'est pas seulement la perception brute d'un objet ; la connaissance ne peut se réaliser que s'il existe un retour, une réflexion de celui qui perçoit l'objet vers l'environnement de cet objet. Ce retour, cette réflexion font partie des opérations menant à la connaissance. Comment cet objet perçu devient-il observé ? C'est par un mouvement volontaire, intériorisé de la perception, **"en réfléchissant sur ses propres opérations"**, en les confrontant, en les différenciant les unes des autres que l'esprit de l'homme acquiert la connaissance des objets observables qui l'entourent.

Jean-Jacques Rousseau, dans la "Profession de foi du vicaire savoyard" reprend cette idée de Locke pour atteindre la vraie connaissance de l'univers. La perception ne vaut que si elle est intériorisée par ce mouvement de comparaison qui s'appuie sur les contrastes entre les choses : **"quand les sensations sont différentes, l'être sensible les distingue par leurs différences : quand elles sont semblables, il les distingue parce qu'il sent les unes hors des autres."**²¹⁹

Cette connaissance des choses et du réel ne peut se faire que par le seul mouvement personnel du sujet. Lorsque le précepteur lance son élève dans l'étude du soleil et de la manière de s'orienter, c'est en opposant des acquis à des sensations qu'il va lui faire approcher la connaissance du réel.²²⁰

Pestalozzi a repris cette hypothèse de la réflexion comme source de connaissance. La perception ne suffit pas, elle ne constitue que le fondement de la connaissance que l'intelligibilité doit asseoir chez le sujet. Dans son ouvrage *Comment Gertrude instruit ses enfants*, il insiste sur le fait que **"l'intuition sensible est le fondement absolu de toute connaissance, ou, en d'autres termes, que toute connaissance doit venir de l'intuition sensible et doit pouvoir être ramenée à elle."**²²¹

La connaissance est bien le fruit de nos perceptions du réel, mais cette connaissance ne suffirait pas si l'on ne lui adjoignait une réflexion sur ses propres modes de fonctionnement pour acquérir cette connaissance de notre propre être. L'ensemble de la dixième lettre de Pestalozzi montre combien cette intuition sensible est indispensable à l'élaboration du langage, dans la mesure où, à partir de la perception du réel, la seule nomination de ce réel est une opération qui exige qu'on **"établissee une différence essentielle entre les lois de la nature et leur marche, c'est-à-dire leurs effets particuliers et la représentation de ces effets."**²²² La dénomination se révèle alors être

²¹⁸ LOCKE, *op. cit.*

²¹⁹ ROUSSEAU, Jean-Jacques (1762), *Emile ou de l'éducation*, éd. Garnier-Flammarion 1966, page 351.

²²⁰ Cf. ROUSSEAU, Jean-Jacques (1762), *op.cit.*, pages 232 à 238.

²²¹ PESTALOZZI, Johann-Heinrich (1801), *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt (Comment Gertrude instruit ses enfants)*, Heinrich Gessner, Zurich, trad., intr. et notes de Michel SOËTARD, Castella, Albeuve (Suisse), 1985, page 176, souligné par Pestalozzi.

une démarche contrastivante, parce que l'on va poser l'une à côté de l'autre, pour qu'elles s'appuient l'une contre l'autre la chose et sa représentation.

La perception du monde est une affaire individuelle, propre à chaque individu à partir du moment où cette perception se transforme en connaissance. Une connaissance ne peut être qu'individuelle. C'est cette connaissance qui va participer à la construction du langage de chaque individu. Par la réflexion, par ce que Wittgenstein appelle la pensée, le langage se développe pour exprimer et communiquer à l'autre ce que l'on tient à communiquer de sa propre personnalité, de son individualité :

"5.6 Les limites de mon langage signifient les limites de mon propre monde. 5.61 Ce que nous ne pouvons penser, nous ne saurions le penser ; donc nous ne pouvons dire ce que nous ne saurions penser."²²³

Mais le langage n'appartient pas qu'à celui qui l'utilise. Lorsque le langage exprime la pensée d'un individu, il n'est pas sûr pour autant que le co-locuteur reçoive cette pensée dans sa totalité. Montaigne disait que **"la parole est moitié à celui qui parle, moitié à celui qui l'écoute."**²²⁴ Il y a donc perte de sens à la fois dans le message produit et dans le message reçu.

L'expérience théâtrale montre ici un exemple de cette aporie du comportement humain à l'intérieur de la communication. Au départ, il y a l'idée d'un auteur dramatique. La mise en forme textuelle de cette idée exige de la part de l'auteur un incessant va-et-vient entre cette idée et la façon dont il va pouvoir l'exprimer. Une fois le texte mis en forme de manière définitive, vient l'acteur sous la férule du metteur en scène. Ce **"pantin merveilleux dont le poète tire la ficelle et auquel il indique à chaque ligne la véritable forme qu'il doit prendre"**²²⁵ interiorise à son tour l'interprétation du metteur en scène. Cette interprétation, il va devoir la traduire, le mieux qu'il pourra, afin de la faire passer au-dessus de la rampe et rendre sensible le spectateur à l'intuition de départ de l'auteur. Tout l'art du comédien consiste donc à communiquer des idées nées à partir d'une succession de ruptures de sens sans qu'il y ait, pour le spectateur commun, la moindre perte possible du sens original. On se trouve ici aussi dans un processus contrastivant qui doit, à travers des étapes indispensables de construction reposant sur des ruptures de sens entre les différents auteurs-acteurs de la production, élaborer le sens voulu par le créateur.

Toute communication impose donc une perte des renseignements communiqués par sa simple réalisation. Pourtant, cette communication est indispensable à l'homme, parce que sa pensée ne peut se réaliser que dans un contexte social. Jean-Claude Pariente, dans son article sur le langage signale ainsi que **"la communication entre les hommes enveloppe la reconnaissance par chacun qu'il ne peut s'assurer de sa pensée qu'en**

²²² PESTALOZZI, Johann-Heinrich (1801), *op. cit.*, page 190.

²²³ WITTGENSTEIN, Ludwig (1921), *op. cit.*, 5.6 et 5.61.

²²⁴ MONTAIGNE, Michel de (1595), *Essais, Livre III, chapitre XIII*, GF Flammarion, éd. 1979, page 299.

²²⁵ DIDEROT, Denis (1773), *Paradoxe sur le comédien*, Garnier-Flammarion (1967).

la confrontant avec celle d'autrui et qu'il doit par conséquent admettre la contestation et la polémique pour accéder à ce qu'il pense. Si le langage nous imposait une mise en forme rigide de l'expérience, il ne serait pas compatible avec cette dimension d'ouverture indéterminée à l'autre qui maintient entre les hommes un lien dont la nature n'est pas simplement biologique."²²⁶

De plus, la communication ne se réduit pas à rendre communes des idées analogues ou identiques. Seule la confrontation d'idées différentes permet à l'homme de progresser dans sa connaissance de son environnement, certes, de l'autre aussi, mais surtout de soi-même. Pariente insiste en disant qu' **"on ne met pas fin au silence pour rendre compte de ce que chacun peut voir par lui-même; si l'on parle, c'est plutôt pour signifier la différence que le donné, physique ou non, fait par rapport à ce (que, au risque du malentendu on croit) qu'autrui en sait. C'est pourquoi une des fonctions dans laquelle le langage est irremplaçable, est de nous permettre d'accéder à la connaissance mutuelle de nos états d'esprit vis-à-vis du donné.**"²²⁷

Notre langage constitue donc un élément essentiel de notre pensée grâce à la communication qu'il permet d'exister entre les hommes. Hegel disait des mots qu'ils étaient des étants animés par la pensée. Ces étants sont, pour Lev Vygotsky **"absolument essentiels à notre pensée. [...] La conscience se reflète dans le mot comme le soleil dans une goutte d'eau. Le mot est lié à la conscience comme la cellule est liée à l'organisme tout entier, comme l'atome est lié à l'univers. Un mot est un microcosme de la conscience humaine.**"²²⁸

Et c'est justement grâce aux opérations contrastivantes de notre pensée que nous avons accès à la connaissance qui peut à son tour être transmise à l'autre, dans un mouvement continuuel d'échange afin de faire progresser l'humanité tout entière. Mais cette opération contrastivante repose essentiellement sur la comparaison des différences, car, comme l'a constaté Vygotsky dans ses études expérimentales, **"l'enfant prend conscience des différences plus tôt que des ressemblances, non pas parce que les différences conduisent à un dysfonctionnement, mais parce que l'acquisition de la similitude demande une structure de généralisation et de conceptualisation plus avancée que l'acquisition de la dissemblance. En analysant ce développement des concepts de différence et de similitude, nous avons trouvé que la prise de conscience de la ressemblance présuppose la formation de la généralisation, ou d'un concept qui embrasserait les objets qui sont semblables ; la prise de conscience de la différence ne requiert pas de généralisation de cette sorte - elle peut se faire jour d'une autre manière.**"²²⁹

²²⁶ PARIENTE, Jean-Claude (1995), "Le langage", in : KAMBOUCHNER, Denis (éd.), *Notions de philosophie I*, Gallimard, Folio Essais, page 406.

²²⁷ PARIENTE, Jean-Claude (1995), *op. cit.*, page 416.

²²⁸ VYGOTSKY, Lev (1934), *Thought and Language*, trad. en anglais par Alex Kozulin (1986, éd. 1996), MIT Press, Cambridge, Mas., pages 255 et 256.

6. Contrastivité et éducation

Il nous faut désormais poser la question du rapport entre contraste et éducation. Pour cela, il convient de constater tout d'abord que le contraste n'est éducation qu'en soi, c'est-à-dire dans la mesure où c'est la conscience du contraste qui participe à l'éducation de l'être. Cette conscientisation du contraste permet en effet de développer une méthodologie qui part de l'empirique pour aller vers une généralisation théorisée. Elle permet ensuite une approche plus intime du monde extérieur par une connaissance plus intérieure de ce monde perçu : le contraste permet la connaissance de l'essence même d'une chose, car il permet au sujet de prendre conscience des rapports intimes qui reposent sur les différences entre les choses constituant le réel. Enfin, en tant que processus non individuel, en requérant l'indispensable présence de l'autre, le contraste établit une sorte de promotion du côté social de l'être individuel.

La communication entre les hommes ne peut s'instaurer que s'il existe la possibilité d'un objet de cette communication. Mais cette communication est soutenue par une éducation qui doit prendre en compte l'aspect contrastif de toute acquisition. Cet incessant va et vient entre ce qui est déjà connu et ce qui est à connaître, qui pose le non-encore-connu à côté du connu, c'est ce qui confère à toute nouvelle acquisition son "sens" intrinsèque, suivant qu'elle est en rapport avec les questionnements immédiats ou non du sujet de l'éducation. Si la contrastivité est innée, comme tout ce qui est inné à l'homme, elle peut se développer et devenir ainsi plus effective. Quel est alors le rôle qu'on peut assigner au phénomène contrastif en ce qui concerne le développement de l'être de l'homme ? Existe-t-il un rapport entre le processus contrastivant et l'éducation de l'homme ?

Lorsque le philosophe allemand Johann Georg Hamann, l'un des inspirateurs du *Sturm und Drang* (1730-1788) écrit à Herder le 10 août 1784 que **"la raison est parole"**²³⁰, il entrevoit le gouffre qui concerne les deux parties de son affirmation. Si la raison est un abîme reposant sur la parole, la parole devient elle-même un abîme dont le fondement ferait tout aussi défaut. L'insondable profondeur de la Raison n'a d'égales que les infinies variétés d'expression du sens par la parole.

Le sens, ce *tertium comparationis* commun à toutes les langues, représente l'élément commun des choses. Le sens est à l'intérieur de toute chose. La lumière du soleil éclaire les choses lorsqu'elle les atteint. En l'absence de choses, la lumière n'éclaire rien. Elle

²²⁹ VYGOTSKY, Lev, op. cité, page 164 : *"the child becomes aware of differences earlier than of likeness, not because differences lead to malfunctioning, but because awareness of similarity requires a more advanced structure of generalization and conceptualization than awareness of dissimilarity. In analyzing that development of concepts of difference and likeness, we found that consciousness of likeness presupposes the formation of a generalization, or of a concept, embracing the objects that are alike ; consciousness of difference requires no such generalization - it may come about in other ways."*

²³⁰ *Ecrits de Hamann*, éd. Roth, VII, page 151; cité dans HEIDEGGER (1959), *Acheminement vers la parole*, Trad. parue chez Gallimard, 1976, page 15.

est, mais elle n'existe pas. Il en va de même pour l'éducation. L'éducation est parce qu'elle instruit, elle transmet des savoirs et des savoir-faire.

Le concept d'éducation, de conduite de la personne en devenir, ne peut se suffire d'une simple transmission de savoirs : c'est l'objet de ce qu'on appelle l'instruction. L'éducation prend le pas sur l'instruction lorsque l'on passe d'une transmission de savoir-faire ou de savoirs à un éveil de la construction autonome d'un savoir-être : l'éducation est alors cette conduite vers un autre soi.

En cela, le recours au contraste constitue une méthodologie autonomisante, ce *sapere aude* de Kant²³¹, d'accès à la science des choses, même si cette science des choses est en perpétuel devenir, comme le sujet contrastant d'ailleurs, car **"rien n'est un en soi, une chose devient toujours pour une autre et il faut retirer de partout le mot être" (Théétète 81)**. Les choses n'ont pas d'être définitif, et **"elles sont en train de devenir, de se faire, de se détruire, de s'altérer" (Théétète 82)**. L'éducation ne se contente plus d'être alors, elle existe, en donnant, en conférant à l'éduqué la réalité, la vérité profonde des choses, d'une part, et de la pensée, d'autre part, comme le souligne Hamelin dans son *Essai sur les éléments principaux de la représentation* : **"La pensée fût-elle toute objective n'est point une chose: elle est rapport, elle est passage d'un terme à un autre, les termes eux-mêmes n'étant fixes que par opposition au passage et en tant qu'ils ne passent pas l'un dans l'autre."**²³²

Le recours au contraste, justement par l'acquisition d'un mode de pensée qui fait continuellement référence à la réalité de l'autre différente de la mienne qui m'est première, mais aussi cachée à la mienne car inconnue de moi, participe, par la connaissance de cette réalité, à l'amélioration de mon état parce que je vais devoir intégrer cette réalité comme existant dans le réel. L'autre n'est alors plus une fiction rêvée, mais une réalité perçue dans son essence. Le recours au contraste ne doit cependant pas être confondu avec une certaine sorte de relativisme qui ferait abstraction de l'humain dans l'être²³³.

Le contraste n'est alors ni celui de l'optique, ni celui de la médecine²³⁴. Il s'agit ici de

²³¹ Pour le concept d'autonomie, cf. HAMELINE, Daniel (1999), "Autonomie", in : HOUSSAYE, Jean, éd., *Questions pédagogiques*, Coll. "Education", Hachette, pages 47 à 58. Voir surtout page 55 : Kant "voit dans cette émancipation le signe qu'on est effectivement sorti du statut de " mineur " et qu'on a, moralement atteint sa majorité. Ce sont les êtres humains qui détiennent la maxime qui donne autorité à la loi. Et non l'inverse. Le terme autonomie atteint là sa conceptualisation la plus forte et la plus cohérente."

²³² HAMELIN, *op. cité*.

²³³ Cf. TODOROV, Tzvetan (1989), *Nous et les autres - La réflexion française sur la diversité humaine*, Seuil, Essais, 534 pages. Voir surtout ici la première partie, "L'universel et le relatif": En commentant le *Supplément au Voyage de Bougainville* de Diderot, Todorov ajoute qu'"il ne faut pas, comme le veut le relativiste, s'interdire de juger les mœurs d'un pays étranger, mais il ne faut pas non plus lui appliquer les normes du sien propre, comme le ferait l'ethnocentriste; on doit trouver un idéal universel" (Todorov, 1989, page 36).

²³⁴ En optique ou en médecine, le concept de contraste est utilisé pour mettre en évidence, par l'usage des couleurs, les propriétés des corps ou des cellules étudiés.

l'éducation de l'homme qu'il **"faut faire passer d'un état à un état meilleur"** (Théétète 99). Il ne s'agit pas non plus d'une éducation disciplinaire concernant un certain domaine des connaissances de l'homme, mais bien d'une exploitation de l'expérience conduisant à la connaissance conceptuelle des choses.

C'est la prise de conscience par l'être contrastivant qui est éducation, en permettant également de s'approprier le monde par une connaissance plus profonde de ce dernier. Le contraste, plus que la simple similitude, permet la connaissance de l'essence des choses par et à travers l'essence des choses.

La prise en compte du contraste dans l'éducation dépasse les processus de gestion individuelle de l'apprentissage comme peut l'être, par exemple, la gestion mentale²³⁵, et devient une conscientisation individuelle de son appartenance à une communauté identitaire, peut-être nationale et, au delà, humaine. Il ne s'agit plus seulement de développer des processus cognitifs individuels, mais de développer en parallèle une prise de conscience communautaire et universelle qui tend au développement de son apprentissage par l'intermédiaire de ce qui est autre, de ce qui est différent de ce dont on a déjà conscience. Si, comme le souligne Martine Abdallah-Pretceille, **"le surgissement de l'altérité, via les cultures, les rencontres et les échanges, réintroduisent une dimension humaniste qui vise une meilleure connaissance de l'homme par l'homme"**²³⁶, la démarche contrastivante, qui requiert la présence indispensable de l'autre, du différent, promeut, en conséquence, le côté social de l'être.

Une rapide analyse du Sophiste²³⁷ nous ouvre la voie vers une question propre à l'élucidation de l'aspect ontologique du concept de contraste : le contraste entre deux choses n'est pas le contraire de cette chose, c'est le non-être de cette chose, c'est-à-dire tout ce que cette chose n'est pas. Cela ne signifie en rien qu'on ne peut connaître l'essence d'une chose : "L'absolu seul est vrai". L'absolu ne se trouve pas, selon Hegel, au-delà du réel, il se manifeste en lui. Et c'est justement la contradiction, **"racine de tout mouvement et de toute manifestation vitale"** qui va rendre une chose **"capable de mouvement, d'activité, de manifester des tendances ou impulsions [...] Une chose n'est donc vivante que pour autant qu'elle renferme une contradiction et possède la force de l'embrasser et de la soutenir."**²³⁸

Hegel ne cache pas d'ailleurs **"qu'il y a une foule de choses contradictoires, d'institutions contradictoires, etc., dont la contradiction n'a pas seulement sa source dans la réflexion extérieure, mais réside dans les choses et les institutions elles-mêmes."**²³⁹ Ainsi, l'acte éducatif se produit-il dans une contradiction

²³⁵ Cf. LA GARANDERIE, Antoine de (1980), *Les Profils pédagogiques, discerner les aptitudes scolaires*, Coll. "Paidoguides", Editions du Centurion, 259 pages.

²³⁶ ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1999), *L'Education interculturelle*, Coll. "Que sais-je ?", Presses Universitaires de France, page 94.

²³⁷ PLATON, *Le Sophiste*, éd. Les Belles Lettres, Paris, 1958.

²³⁸ HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich (1812), *op. cit.*

quasi-permanente entre la liberté à laquelle on élève l'être en devenir en même temps que l'autorité à laquelle on le soumet. Le rapport contradictoire entre dépendance et autonomie a ainsi été mis en évidence dans l'*Emile* par Francis Imbert : **"Réduits à l'état de servitude, ces hommes [les éducateurs] ont peur de " l'enfant en liberté ". Il en résulte que " l'âge de la gaieté se passe au milieu des pleurs, des châtiments, des menaces, de l'esclavage ". C'est à la condition de briser l'ordre de cette double détermination " naturelle " et sociale et les pseudo-fatalités qui s'y nouent que l'éducation se réalise comme praxis émancipatrice."**²⁴⁰

Les exemples de contradiction ne manquent pas dans tout système éducatif, parce que la contrastivité fait toujours un peu partie des pratiques de la pédagogie. Lorsque l'on introduit une nouveauté pédagogique, on se heurte souvent à des situations paradoxales. Comment, par exemple, gérer une véritable approche communicative dans un groupe d'individus quantitativement trop important pour qu'une véritable communication s'instaure ? Comment épanouir l'autonomie de l'être en recherchant dans la situation éducative des moments de travail en groupe, en équipe ? Comment évaluer les compétences acquises des apprenants sans satisfaire à la fois les exigences institutionnelles ? A quoi peut-on véritablement jauger la construction de l'être dans l'acte éducatif ? Comment former un citoyen par l'éducation publique et l'éducation domestique ?²⁴¹

Construire à partir de tous ces paradoxes demande de la part de l'être en devenir une ouverture spécifique, tout au moins une initiation qui intègre ces contradictions pour les rendre aptes à construire à partir d'une pensée encore peu exercée : **"Le dialectique, [...] qui consiste à concevoir les contraires comme fondus en une unité ou le positif comme immanent au négatif, constitue le spéculatif. C'est là son côté le plus important, mais aussi le plus difficile pour une pensée encore peu exercée, non-libre"**²⁴²

Ce savoir absolu, cette connaissance parfaite, la conscience ne peut l'atteindre qu'au terme d'un "long chemin de culture" que constitue l'éducation. La *Phénoménologie de l'esprit*²⁴³ présente ce **"chemin de la conscience naturelle qui subit une impulsion la poussant vers le vrai savoir"**. Tout moment de la conscience, tout degré de la réalité spirituelle est quelque chose de différent de ce que - à ce moment et à ce degré - nous le croyons être. Dans le but de se réaliser lui-même, l'être humain doit continuellement devenir quelque chose de plus qu'il n'est ou qu'il ne sait être. Cet incessant travail sur soi, cette éducation de soi, qu'ils soient médiatisés par le pédagogue ou qu'ils se développent ensuite par la propre volonté du sujet, débouchent sur l'esprit absolu, totalité de

²³⁹ HEGEL, op. cit.

²⁴⁰ IMBERT, Francis (1997), *Contradiction et altération chez J.-J. Rousseau*, Coll. "Ouverture philosophique", L'Harmattan, page 113.

²⁴¹ Cf. IMBERT, Francis, *id.*, page 106 à 110.

²⁴² HEGEL, op. cit.

²⁴³ HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich (1807), *Phénoménologie de l'esprit*, trad. fr. Aubier Flammarion, 1945.

l'autoconscience qui surmonte et implique toutes les contradictions, qui embrasse toute la richesse de la réalité, qui est affirmation et négation de soi, car il est un processus constant de dépassement de soi, et, partant, d'éducation.

Le contraste consiste également en ce processus constant de dépassement de soi puisqu'il exige une constante remise en question de ce que l'on est, de ce que l'on sait. Rousseau insiste sur le fait que l'éducation d'Emile doit peu à peu s'autonomiser : il doit devenir le propre créateur de son savoir. Le processus qui consiste à établir un rapport de comparaison avec ce que l'on est déjà et ce que l'on sait déjà nous pousse à remettre incessamment en question l'intériorité de notre être en perpétuel devenir. C'est en cela que le contraste participe à l'éducation de l'être, à cette construction de la personne humaine.

Paul Ricoeur, en traitant de l'interprétation des textes, rejoint cette idée que l'herméneutique de notre environnement par l'entremise d'une interprétation antérieure de notre expérience sensible qui est alors remise en question fait avancer notre connaissance de la vraie réalité :

[...] On a reproché, à juste titre, à l'herméneutique romantique de placer l'interprétation des textes sous l'empire des capacités finies de compréhension du sujet ; la traduction française de Aneignen - rendre propre - par appropriation renforce cette impression d'une mainmise du sujet de l'interprétation sur le sens du texte. Il en va tout autrement si le "rendre propre" de ce qui est "étranger" s'applique non à l'intention d'un autrui présumé qui serait derrière le texte, mais aux propositions de monde - d'être-au-monde - que le texte ouvre en avant de lui-même par ses références non-ostensives. Loin qu'un sujet tout constitué projette les a priori de son auto-compréhension préalable, il faut plutôt dire que l'interprétation donne au sujet une nouvelle capacité de se comprendre lui-même en lui offrant un nouvel être-au-monde dont il est agrandi. L'appropriation cesse alors d'apparaître comme une prise de possession ; elle implique plutôt un moment de désappropriation du moi avare et narcissique [...]. Seule l'interprétation qui obéit à l'injonction du sens, qui suit la flèche du sens et s'efforce de penser-selon engendre une nouvelle compréhension de soi. Et dans cette expression : compréhension de soi, j'opposerai le soi qui résulte de la compréhension au moi qui prétend la précéder.¹²⁴⁴

En tant qu'inhérente à l'être sociétal, la contrastivité est donc un aspect qu'on ne peut ignorer dans l'ensemble du système éducatif. Même en effet si cette contrastivité ne peut à elle seule constituer la seule et unique voie d'accès à l'information et au sens, elle n'en demeure pas moins un élément qui, en rendant davantage autonome un apprentissage tel que l'est celui d'une langue ou d'une civilisation étrangère, contribue à la réflexion personnelle de l'homme sur le sens de l'ensemble de son activité.

Ces connaissances en perpétuelle acquisition donnent un sens à la vie. Ne peut-on dire alors que la contrastivité, tout en étant d'abord anthropologique par ses aspects pragmatiques d'acquisition des connaissances, est également ontologique dans la mesure où la vie n'est plus un événement extérieur à soi, mais où on en devient acteur et où elle permet ainsi au sujet, davantage conscient de ses possibilités et de ces capacités,

²⁴⁴ Inédit, cité in : PHILIBERT, Michel, Ricoeur, Seghers.

de mieux se connaître lui-même dans son être ?

Hamelin signalait que **"le rapport est précisément ce quelque chose de défini et de subtil à la fois qui ne se laisse pas emprisonner comme une pierre dans les limites d'une surface rigide. Par lui rien ne se confond, mais tout communique. Il permet que l'avenir dépende du passé, mais du coup il permet aussi au présent d'être tributaire de l'avenir."**²⁴⁵ L'homme du présent s'est bâti sur son passé, sur toutes les expériences qu'il a accumulées tout au long de sa vie, grâce à tout ce qu'il a pu percevoir du monde extérieur. Mais il ne vit pas sur son passé. Tout homme est conscient d'avoir également un avenir sur lequel, à partir de ses expériences passées, il se projette. L'attitude projective de l'homme en fait un acteur essentiel de son devenir.

C'est aussi ce que veut signifier Teilhard de Chardin qui constate avec bonheur dans *Le Phénomène humain* **"que la naissance de l'intelligence correspond à un retournement [de l'homme] sur lui-même, non seulement du système nerveux, mais de l'être tout entier."**²⁴⁶

Chapitre 6 Une didactique contrastive

À la suite de ces réflexions sur l'acquisition et l'apprentissage des langues, où l'on a mis en lumière que la langue maternelle et les langues étrangères ne pouvaient relever de la même logique d'acquisition, de l'analyse des diverses méthodes et méthodologies d'enseignement des langues étrangères selon les contextes d'apprentissage et les nouveautés issues des recherches en didactique des langues étrangères, des questions posées par l'utilisation de ces différentes méthodes et méthodologies, de la définition linguistique et de la clarification conceptuelle d'une approche contrastive, on ne peut faire l'impasse d'une étude plus approfondie de l'utilisation didactique de la contrastivité à l'intérieur des différents domaines que met en fonction l'apprentissage d'une langue étrangère.

Il nous a paru pour cette raison important d'esquisser des propositions pédagogiques dans cinq grands domaines que l'on a dû considérer séparément pour des raisons de commodité et de clarté, mais qu'il convient de lier les uns aux autres dans une approche pédagogique en situation d'enseignement.

On ne peut en effet considérer la langue dans sa seule dimension linguistique, en occultant le contenu culturel qu'elle véhicule. Quelles propositions pédagogiques, sous-tendues par une approche contrastive des deux cultures en présence, peuvent participer à un meilleur apprentissage des contenus culturels de la langue cible ?

L'aspect linguistique ne peut être négligé, puisqu'il constitue la partie la plus immédiatement sensible de la langue étrangère. L'analyse contrastive des syntaxes en

²⁴⁵ HAMELIN, Octave (1907), *Essai sur les éléments principaux de la représentation*, Presses Universitaires de France.

²⁴⁶ TEILHARD DE CHARDIN, Pierre (posth. 1955), *Le phénomène humain*, Seuil.

présence permet de formuler ici aussi des propositions pédagogiques directement utilisables dans la plupart des situations d'apprentissages.

La langue n'est certes pas assimilable à un recueil de mots ou de lexèmes. Une approche contrastive des difficultés liées à l'apprentissage des séries lexicales ne permettrait-elle pas de résoudre les questions pédagogiques posées par les représentations, par ce qu'on a coutume d'appeler les "faux-amis", par les erreurs dues aux interférences lexicales voire par les antinomies ?

Même les aspects morphologiques d'une langue étrangère peuvent constituer un obstacle difficilement surmontable à l'apprenant d'une langue étrangère. Une approche contrastive ne peut-elle contribuer à une résolution au moins partielle de ces différents obstacles ?

Mais nous décrivons tout d'abord quelques propositions susceptibles d'améliorer la prononciation des apprenants, puisque c'est une des raisons les plus sensibles qui font que la communication connaît souvent des difficultés de réalisation à cause, soit d'une prononciation qui empêche la communication de se dérouler de façon optimale, soit d'inhibitions de la part de l'apprenant en situation d'apprentissage institutionnelle empêchant parfois jusqu'au désir même d'expression.

1. Contrastivité et phonodidactique

Le domaine de la phonétique et de la phonologie s'accorde effectivement particulièrement bien avec des applications pédagogiques d'une étude contrastive pour plusieurs raisons.

D'abord, c'est, parmi les différents domaines linguistiques, celui qui, grâce à des méthodes modernes, a été décrit de la façon la plus détaillée depuis les débuts du structuralisme linguistique du fait de sa relative simplicité. C'est pourquoi, lors de la comparaison contrastive, l'on peut avoir recours à de très nombreux travaux, qui plus est très sérieux, dans la plupart des langues étrangères. Ces travaux sont autant d'exemples pour notre propos.

Ensuite, il est relativement aisé de représenter le processus contrastif dans un domaine aussi simple que la phonologie et de mettre en évidence son fonctionnement en tant que méthode de description et d'analyse.

Enfin, l'apprentissage des sons - malgré la simplicité de leur structure et leur nombre relativement faible - est souvent accompagné dans le cours de LE de difficultés qui ne sont pas bénignes. On peut certes se poser la question de savoir si une prononciation correcte est fondamentale pour un apprentissage efficace d'une LE parlée et écrite. Les erreurs de prononciation, justement à cause de la fréquence très élevée de leur apparition, sont également les erreurs les plus remarquées. Même du point de vue de la psychologie de l'apprentissage et de la physiologie de l'apprenant, les interférences dans ce domaine font partie, sous l'appellation commune d'"accent étranger", des erreurs les plus persistantes et, pour cette même raison, les plus difficiles à corriger par l'enseignant.

C'est pourquoi c'est aussi à partir de ce domaine de l'étude des sons que le processus et le principe de la comparaison contrastive sont les plus évidents et devraient

par là même constituer le plus aisément la motivation essentielle pour une étude systématique de deux langues en présence et l'élaboration de pratiques pédagogiques adaptées.

C'est en effet surtout le pratiquant qui a besoin d'une telle motivation, afin qu'il n'y voie pas - comme on l'a vu dans les critiques formulées à l'égard de la contrastivité -, comme dans toute réflexion théorique, une sorte de voie détournée, voire, en étant trop critique vis-à-vis de cette réflexion, une voie sans issue pour les finalités d'application qu'il s'est fixées. Toutefois, même celui qui procède de manière critique dans son appropriation de la connaissance doit d'abord être profondément persuadé qu'on ne procède pas par raccourcis dans l'approche contrastive à cause de son côté pragmatique et que la contrastivité, malgré des tendances à l'éclectisme qu'il convient de ne pas passer sous silence, se révèle tout à fait capable d'apporter des angles d'attaque nouveaux et systématiques à la science des langues et à leur didactique.

L'avancée la plus importante parmi les procédés dus à la contrastivité - autant que l'on puisse parler de méthodes particulières qui divergeraient dans leur essence d'un usage linguistiquement reconnu - est l'analyse des contrastes. C'est la raison pour laquelle la littérature spécialisée anglophone traite toujours toute cette direction de "Contrastive Analysis".

La germanophonie utilise quant à elle le terme de "Kontrastive Linguistik", ou de "Kontrastivik", mais réduit la "Kontrastive Analyse" au domaine central, c'est-à-dire aux processus même de mise en évidence, voire de ses résultats. C'est ce sens que nous voulons ici donner au terme de contrastivité, en sachant qu'elle doit déboucher sur des applications pédagogiquement utilisables.

1.1. Mise en évidence des contrastes phonologiques

Suivant le principe contrastif défini plus haut, selon lequel la comparaison des deux systèmes linguistiques doit être concentrée sur les différences, l'objectif principal de la comparaison consiste, même lors de l'analyse contrastive dans le domaine phonético-phonologique, à mettre en évidence les sons qui, dans les deux langues considérées, sont identiques, semblables, ou dissemblables. Ce sont en effet les derniers qui, lors d'un apprentissage nouveau ou premier de la langue considérée, doivent être ajoutés par le locuteur à un système qu'il possède déjà dans sa langue maternelle et qui, pour cette raison même, sont particulièrement intéressants du point de vue didactique.

Avant de lancer ce processus d'analyse, il convient de poser chacune des deux langues selon sa fonction à l'intérieur de l'analyse : il est important en effet de distinguer la L1, langue de départ, langue primaire (dans la situation pédagogique, il s'agit le plus souvent de la langue maternelle, mais elle peut tout aussi bien, dans certains cas qui restent marginaux, être une langue seconde), de la L2, langue d'arrivée, langue secondaire, langue cible, langue seconde (langue étrangère dans les situations pédagogiques les plus courantes).

Lors de l'analyse différenciée des deux langues mises en rapport en tant que L1 et L2, il va falloir considérer d'abord les particularités linguistiques (ici phonétiques) qui sont différentes. Les sons articulés de façon identique ou (très) semblable dans les deux

langues peuvent, à ce niveau de l'observation, être laissés de côté. Cela ne signifie cependant en aucun cas dans la pratique de la comparaison qu'ils ne devront pas être pris en considération à un moment ou à un autre du processus de comparaison, car la mise en évidence du contraste n'est possible qu'à la suite d'un processus de comparaison où les deux systèmes linguistiques sont mis en opposition systématique l'un avec l'autre et où ces différences systématiques, c'est-à-dire leurs correspondances, voire leurs ressemblances, sont mises en évidence.

Pour mieux se rendre compte de ce processus, on peut imaginer que, de la même façon que pour les égalités en mathématiques, les phénomènes qui, dans les deux systèmes, sont "égaux", peuvent être "réduits" de façon que seuls les phonèmes "inégaux" demeurent. On peut ici prendre l'exemple très simple et très instructif pour une analyse contrastive, de la comparaison contrastive des systèmes consonantiques de l'allemand et du français.

Tableau 1 : Comparaison des systèmes consonantiques allemand et français.

consonnes 1	ç	x		w		h
allemand						
français						
cas	a)	a)	b)	b)	b)	a)

Comme il ressort directement de la comparaison de ces deux systèmes linguistiques, tous les phonèmes consonantiques présents dans les deux systèmes ne sont pas pertinents. En ne considérant que ceux qui restent, on ne trouve que deux cas différents :

- a) le cas de phonèmes existant en allemand mais qui n'existent pas en français, /ç/, /x/ et /h/ ;
- b) le cas de phonèmes existant en français mais pas en allemand, / /, /w/ et / /.

Si l'on refait cette analyse entre le français et l'anglais, il en ressort d'autres informations qui sont à leur tour différentes, puisque le /ç/ et le /x/ ont disparu. Il nous faut alors considérer trois cas :

Tableau 2 : Comparaison des systèmes consonantiques anglais et français.

conson 2	ç	x	^c	^j				w		h
anglais										
français										
cas			c)	c)	c)	c)	b)	d)	b)	c)

b) le cas de phonèmes qui existent en français mais pas en anglais, /ʃ/ et /w/ ;

c) le cas de phonèmes qui existent en anglais mais pas en français, /ʃ/, /ʒ/, /tʃ/, /tʃ/ et /h/. Il est à noter ici que le /h/ possède le même statut pour un apprenant francophone de l'anglais ou de l'allemand ;

d) le cas de phonèmes qui existent en anglais et en français, /w/ ici, qui n'a été introduit dans le tableau que parce qu'il change de statut en posant un problème aux germanophones apprenant le français ou l'anglais, mais qui n'est pertinent ni pour un anglophone apprenant le français, ni pour un francophone apprenant l'anglais parce qu'il est présent dans les deux systèmes consonantiques.

La comparaison à trois systèmes devient plus compliquée dans la mesure où elle fait apparaître cinq cas différents :

Tableau 3 : Comparaison des systèmes consonantiques allemand anglais et français.

conson	ç	x	ʃ	ʒ				w		h
3										
allemand										
anglais										
français										
cas	a)	a)	c)	c)	c)	c)	b)	d)	b)	e)

a) phonèmes existant en allemand, mais ni en anglais ni en français, /ç/ et /x/ ;

b) phonèmes existant en français, mais ni en anglais ni en allemand, /ʃ/ et /ʒ/ ;

c) phonèmes existant en anglais, mais ni en allemand ni en français, /tʃ/, /tʃ/ et /tʃ/ ;

d) phonèmes existant en anglais et en français, mais pas en allemand, /w/ ;

e) phonèmes existant en anglais et en allemand, mais pas en français, /h/.

Cette mise en évidence des contrastes dans les langues en présence dans le processus d'apprentissage conduit inéluctablement à une analyse et à une exploitation didactiques de ces contrastes. Mais il est dès lors à remarquer que le traitement de ces informations ne peut être identique selon la direction du processus d'enseignement et selon même les langues mises en présence.

1.2. Analyse didactique des contrastes mis en évidence

Une première analyse systématiquement contrastive peut s'arrêter là dans un premier temps. On peut se contenter de tirer des conclusions - avec la circonspection dont il convient de faire preuve - sur les structures phonétiques de chacune des langues considérées. C'est ainsi que l'on peut, en analysant d'autres idiomes de cette manière, en tirer une certaine typologie linguistique par exemple, ou bien encore faire des constatations et des généralisations ayant valeur universelle sur la diffusion de certains sons ou de certaines de leurs particularités participant à la définition d'universaux phonétiques.

Cependant, l'aspect pratique et appliqué de la contrastivité conduit à une analyse d'un tout autre point de vue : selon que le domaine d'utilisation visé doit être l'enseignement de l'allemand, du français ou de l'anglais, les différences mises en évidence ci-dessus apparaissent à partir de chacune des langues cibles sous des points de vue didactiques très différents. Le contraste pourra dès lors mettre en évidence que :

a) *des apprenants de l'allemand ayant pour langue maternelle le français* ne devraient apparemment dans le domaine des consonnes ne connaître de difficultés sérieuses que - voire surtout - pour ce qu'on appelle le "h" aspiré et les sons /ç/ et /x/, qu'on appelle en didactique de l'allemand le "Ich-und-Ach-Laut". Ces trois sons - à moins que l'apprenant ne soit issu d'une région limitrophe (Alsace, Lorraine), ou, pour le /x/, du Roussillon - sont inconnus des Français à partir de l'usage de leur langue maternelle et de son système consonantique.

Ces sons non-français doivent en conséquence être appris indépendamment et complètement, à moins que le francophone n'ait déjà appris une autre langue comportant l'un ou l'autre de ces sons : s'il a déjà entamé un apprentissage de l'anglais, le "h" aspiré n'est plus nouveau et doit donc être pris en considération par rapport à cet apprentissage antérieur ; ce peut être cependant une bonne occasion de remettre cet apprentissage au programme s'il n'a pas été réussi dans la première langue seconde. Il y a en outre une confusion permanente entre la distinction faite en français entre ce qu'on appelle le "h muet" et le "h aspiré" d'une part et le "h" allemand d'autre part. Le "h" français, aspiré ou non, n'est en aucun cas prononcé : il n'est qu'un signe diacritique ayant des conséquences prosodiques dont, dans bien des cas, les francophones contemporains n'ont plus tout à fait conscience. En allemand, en revanche, il est de toute façon marqué par une aspiration en début de mot. L'apprenant francophone devra donc s'exercer à reproduire ce son tout à fait nouveau pour lui. Il devra pour cela recourir à ce dont il est déjà capable grâce à ses expériences antérieures et, par prononciation analogique, revenir à des sons proches qui font partie de ses compétences habituelles. L'aspiration du /h/ est ainsi très proche du /r/ vélaire français à la condition que l'articulation ne soit pas réalisée à l'aide de la langue : le dos de la langue ne doit pas se lever vers le voile du palais comme c'est le cas pour produire le son fricatif, mais rester plat pour laisser libre court à l'air expulsé.

Il convient donc d'apporter à cet apprentissage les mesures didactiques adaptées : existe-t-il un son en français qui se rapproche du /ç/ ? L'analyse phonologique du /ç/ nous montre que l'articulation de ce son est la même que celle de la semi-consonne /j/, à la différence près que cette dernière est voisée, c'est-à-dire que les cordes vocales fonctionnent lors de sa prononciation, alors que le /ç/ ne dispose pas de ce voisement,

que le muscle des cordes vocales n'est pas mis en vibration. Par analogie, en reprenant des couples de sons opposés par le seul voisement en français (/s~/z/ ou /p~/b/ par exemple), on arrive à d'abord prendre conscience de la différence entre les deux sons pour enfin, suite à l'observation de ce qui se passe réellement dans son système articulatoire propre, reproduire un son ayant une qualité proche de la perfection qui étonne toujours l'apprenant locuteur qui se croyait incapable de prononcer correctement ce son nouveau.

Une remarque supplémentaire concerne le fait qu'il existe des phonèmes présents en français mais pas en allemand. Cela ne pose pas de problème aux francophones apprenant l'allemand : cette particularité n'est donc pas didactiquement pertinente.

Une dernière remarque concerne les phonèmes présents dans les deux systèmes phonétiques et qui ne sont par conséquent pas présents dans le tableau *consonnes 1* ci-dessus. Ces phonèmes connus grâce à la langue maternelle ne posent *a priori*²⁴⁷ pas davantage de problèmes didactiques. Le son /w/ commun au français et à l'anglais dans le tableau *consonnes 2* en est une illustration pour ce qui est de l'enseignement à des francophones de l'anglais ou du français à des anglophones.

b) Mais la réalité devient tout autre lorsqu'il s'agit d'un apprentissage inversé : *des apprenants du français ayant pour langue maternelle l'allemand* ne connaissent pas dans leur langue maternelle les sons /w/, / / et / /. S'ils ne connaîtront pas de difficultés issues des sons présents dans leur langue mais absents en français, les autres, en revanche, devront faire l'objet d'une approche didactique particulière.

Le /w/ fait également partie du système consonantique de l'anglais. Par analogie, l'appropriation de ce son ne devrait pas poser de problème particulier dans la seule mesure où l'apprentissage de l'anglais précède celui du français. Dans le cas contraire, il deviendra nécessaire de recourir à l'analyse articulatoire de ce son, et on en profitera pour opposer deux sons nouveaux : le /w/ et le / /. Cette analyse articulatoire repose sur une analyse elle-même contrastive puisqu'on va mettre en évidence ce qui oppose ces deux sons pour en retirer les particularités de chacun. En comparant ces deux sons, on s'aperçoit qu'il s'agit d'abord de deux semi-consonnes ou semi-voyelles, c'est-à-dire de deux sons dont l'articulation est identique à celle de voyelles présentes dans les deux systèmes allemand et français, le /u/ et le /y/. Leur réalisation est différente, puisqu'il ne s'agit pas de voyelles pures, mais de voyelles agissant comme des consonnes, c'est-à-dire ayant une réalisation consonantique. C'est la raison d'ailleurs pour laquelle elles sont appelées semi-consonnes ou semi-voyelles. Le principe articulatoire de ces deux sons reste pourtant le même : une articulation vocalique avec une réalisation phonatoire consonantique.

Ces difficultés prévisibles de l'enseignement du français aux germanophones ou de l'enseignement de l'allemand aux francophones peuvent être classées d'après les quatre niveaux d'analyse des sons développés par Kufner²⁴⁸, difficultés d'ordres phonémique,

²⁴⁷ On verra cependant qu'il peut y avoir des difficultés issues du système lui-même. Ainsi, les phonèmes /p/, /t/ et /k/ subissent en allemand une aspiration que le francophone devra s'approprier.

²⁴⁸ KUFNER, H.-L. (1971), *Kontrastive Phonologie Deutsch-Englisch*, Stuttgart, page 36 et suivantes.

phonétique, allophonique et difficultés qui relèvent de la distribution ou de la combinaison des sons.

Dans les remarques qui suivent, nous voulons mettre l'accent sur le problème de l'interférence auquel on s'est contenté jusqu'à maintenant de faire allusion et qu'il est nécessaire de définir de façon plus détaillée avant de poursuivre. L'interférence, c'est l'influence sur une langue d'une autre langue ayant pour résultat un parasitage de la langue cible.

Selon leur statut, les interférences systémiques sont des apparitions primaires de la performance linguistique, et se situent donc au niveau de la parole exprimée. Elles peuvent cependant exercer durablement leur influence sur le système langagier, et même conduire à des changements langagiers concernant la compétence langagière elle-même.

Le phénomène de l'interférence apparaît lors de l'apprentissage d'une langue étrangère ainsi que dans la polyglotie d'une manière plus prégnante. Alors que, dans le bilinguisme, l'influence négative de la langue seconde sur la langue maternelle est la plus importante, dans l'apprentissage d'une langue seconde, ce sont les influences de la langue maternelle sur le processus d'apprentissage de la langue seconde qui rendent ce processus très intéressant pour les psycholinguistes comme pour les didacticiens des langues étrangères. Il est facile de comprendre que **"de telles difficultés et de telles gênes apparaissant lors de l'apprentissage d'une langue étrangère en tant que conséquences d'habitudes langagières issues d'une pratique précédant cet apprentissage"**²⁴⁹ se retrouvent au niveau des sons. Elles ne concernent pas seulement la formation des éléments segmentaux à l'origine des sons, comme les phonèmes, mais aussi des éléments suprasegmentaux difficiles à analyser, comme les modèles intonatoires des phrases les plus courantes (affirmation, interrogation, exclamation, etc.) qui, combinés à l'articulation des sons eux-mêmes forment ce que l'on appelle l'accent.

Il convient par conséquent de concevoir l'apparition et le mode d'influence de l'interférence phonétique comme une influence continue des images phoniques auxquelles on est habitué dans la langue maternelle sur les sons nouveaux auxquels l'apprenant est confronté. Le mécanisme d'une telle interférence est considéré par la psychologie de l'apprentissage comme un cas isolé de cette transférence fondamentale à l'apprentissage. Il suffit de se référer aux statistiques concernant les erreurs les plus communes dans l'apprentissage pour relever des tendances étonnantes concernant leur fréquence et leurs domaines d'apparition. Leur interprétation intégrale dans l'analyse des erreurs montre que de telles erreurs continuent d'apparaître encore à côté, voire même avant des erreurs dues à la psychologie de l'apprentissage ou à la didactique générale des langues étrangères ou à toute autre cause non (encore) élucidée. Ces erreurs obéissent en revanche aisément à ces principes contrastifs et peuvent donc être considérées comme des erreurs dues à l'interférence.

Pour ce qui est de notre comparaison à l'intérieur du système consonantique, on en arrive, grâce aux contrastes et aux possibilités d'interférences qui en découlent entre le système de départ allemand et le système d'arrivée français, aux types d'erreurs et de possibilités d'explication définis par Kufner et que nous allons étudier de plus près dans

²⁴⁹ KUFNER, H.-L. (1971), *op. cit.*, page 37.

ce qui suit.

1.2.1. Erreurs phonémiques

Les erreurs phonémiques sont les erreurs interférentielles typiques, même si elles apparaissent par utilisation erronée du principe de transfert qui reste, lors de l'apprentissage, un principe correct et nécessaire chez l'apprenant. La transférence devient une interférence qui gêne l'acquisition du nouveau système lorsque l'apprenant germanophone du français n'ayant pas appris l'anglais auparavant, par exemple, utilise un phonème de sa langue pour remplacer - ici de façon inadéquate - le phonème français qui ne fait pas partie de son système et qu'il doit donc apprendre à produire. Citons par exemple la prononciation du mot d'origine anglaise "watt" [wat] que le germanophone prononcera comme dans sa langue [vat] ou du mot également d'origine anglaise "week-end" [wiknd] qui deviendra [viknd], par analogie au "Wochenende" [voxnd] allemand.

Ce type d'erreur est particulièrement fréquent chez les débutants, mais pas uniquement chez eux puisqu'il s'agit de phonèmes, surtout dans le dernier exemple, très fréquemment utilisés. Les erreurs de ce type qui concernent des différences phonémiques pertinentes et fondamentales dans la communication quotidienne peuvent gêner la compréhension et rendent difficile, voire impossible, une appropriation correcte de la prononciation de la nouvelle langue. Elles sont beaucoup plus fréquentes encore lorsque le germanophone apprend l'anglais qui peut, grâce à la différence de prononciation entre /w/ et /v/ produire des différences de sens importantes comme dans l'opposition entre "west" et "vest" ou celle entre "sick" et "thick", etc. L'importance de ces erreurs gêne considérablement la communication et c'est la raison pour laquelle il est important qu'elles soient corrigées, voire évitées, dès le début de l'apprentissage.

1.2.2. Erreurs phonétiques

D'un point de vue de la linguistique structurale, les interférences subphonémiques sont moins graves puisqu'elles ne mènent pas directement à la confusion de mots et ne gênent donc pas de façon décisive la communication. Pourtant, la pratique de la communication s'en trouve considérablement diminuée. Par l'articulation inadéquate de certains phonèmes, il devient difficile à l'interlocuteur de reconnaître les sons que le locuteur a l'intention de produire. On ne peut reconnaître immédiatement les mots qui contiennent ces phonèmes et le processus de communication s'en trouvera dans l'ensemble considérablement ralenti, voire diminué, ce qui peut avoir pour conséquence une difficulté d'entrer en communication avec les francophones.

Les meilleurs exemples d'interférence phonétique sont les consonnes dites liquides /r/ et /l/. Ces deux sons sont certes des phonèmes en allemand et en français²⁵⁰, mais leurs réalisations peuvent être très différentes. Le /r/ français n'a pas la même valeur selon sa distribution en début de mot, en intervocalique ou en fin de mot. Le /r/ allemand

²⁵⁰ Ce n'est pas le cas de toutes les langues : en japonais, cette différenciation phonématique est inconnue puisque ces deux sons sont des variantes subphonémiques n'ayant pas de valeur distinctive de sens.

dispose d'une diphtongaison qui n'est pas sans rappeler celle de l'anglais, voire de l'anglo-américain.

Ainsi, lors de l'apprentissage de ce son en français, on peut être sûr qu'une difficulté va apparaître chez le germanophone en ce qui concerne sa réalisation articulatoire, surtout dans les positions où cette réalisation diverge notablement des habitudes articulatoires de l'apprenant.

1.2.3. Erreurs allophoniques

Les erreurs allophoniques concernent les simplifications, voire les réductions que l'on rencontre dans certaines positions de mots, mais aussi dans des sous-systèmes sociaux ou régionaux de certaines oppositions phonémiques du système de la langue standard. Les raisons peuvent en être internes à la langue (occurrence peu fonctionnelle d'une opposition) ou externes à la langue (par exemple d'origine sociolinguistique), elles n'en demeurent pas moins inégales dans les deux langues considérées. Elles doivent dès lors être considérées comme une nouveauté dans la langue étrangère ou disparaître d'une langue qui ne connaît pas cette règle supplémentaire.

Pour illustrer cette sorte d'erreurs, il suffit de prendre comme exemple le cas du dévoisement des consonnes finales de l'allemand. Alors qu'en initiale, ou en position intervocalique, on différencie nettement les consonnes occlusives voisées /b/, /d/, /g/ des consonnes occlusives non voisées /p/, /t/, /k/, les premières se dévoisent en fin de mot : "Buch" [bux], "Leben" [lebn], mais "lieb" [li:p].

Phonétiquement, il s'agit en allemand dans une certaine position - ici en finale de mot - d'une disparition de l'opposition consonantique voisement/non-voisement par laquelle les deux consonnes normalement différenciées dans les autres positions - initiale ou intervocalique - se fondent en un seul phonème.

En français, en revanche, cette distinction due au voisement ou au non-voisement de la consonne est respectée dans toutes les positions : "bonbon" [bɔ̃bɔ̃], et "lab" [lab].

Si l'on n'y prête attention lors de l'apprentissage, l'apprenant germanophone ne pourra que difficilement se défaire de cet 'accent germanique' qui repose pour une bonne part sur le fait que cette distinction n'est pas suffisamment respectée et que cette absence de différenciation entre les consonnes occlusives voisées et les consonnes occlusives non voisées que l'on constate en allemand se reporte dans la prononciation française de l'apprenant germanophone. Cette absence de différenciation peut également plus ou moins gêner la communication puisqu'on peut la considérer négativement comme un germanisme, voire confondre des sens uniquement à cause d'elle : "Gab" [gab]~[gap] "Gap", "coude" [kud]~[kut] "coûte", "bègue" [bg]~[bk] "bec".

1.2.4. Contrastes phonémiques intralinguistiques

L'exemple du dévoisement de la consonne finale nous introduit au problème de la contrastivité intralinguistique qui se fonde sur les variations intralinguistiques et leurs relations avec la langue standard.

Une linguistique "réaliste" tente également de prendre en compte le fait qu'on ne

trouve en aucun cas dans des langues op-posées cette unité d'intonation, de lexique et de morphologie comme les grammairiens d'une langue standard voudraient le faire croire aux apprenants de ces langues ; elle en profite pour inclure ces variétés dans la didactique de ces langues. Cet élargissement dans la compréhension de toute langue a conduit également à compléter la contrastivité autour de ce qu'on appelle l'analyse contrastive intralinguistique qui s'adresse aux contrastes à l'intérieur même d'une langue, concrètement entre son utilisation standard et ses variétés régionales, voire sociales.

Ces variétés, on peut les observer et les décrire de plusieurs façons à l'aide de la méthode contrastive. Tout d'abord, dans l'enseignement traditionnel des langues étrangères en prenant en compte davantage, et de façon plus systématique, à la fois dans la langue cible et dans la langue de départ, les idiolectes, notamment en explicitant leurs relations à la langue cible - ici la langue standard -, avant même de les appliquer à l'autre langue étrangère.

De plus, la méthode contrastive permet d'interpréter différemment les interférences selon des points de vue interlinguistique d'une part et intralinguistique d'autre part. C'est ainsi que l'on a déduit la méthode contrastive de cette autre méthode tournant autour de l'analyse des erreurs en donnant à cette dernière une perspective nouvelle et plus intéressante puisque, en s'appliquant à une seule langue même hors du domaine de l'enseignement des langues étrangères, elle pouvait être utilisée dans l'enseignement d'une langue maternelle à partir des particularités dialectales des enfants. Ceci concerne notamment l'enseignement de l'allemand en Autriche ou en Suisse, où l'importance de l'idiolecte rend particulièrement difficile l'approche de l'enseignement de la langue maternelle dans son code standard.

On peut illustrer ces erreurs allophoniques par le phénomène allemand cité plus haut du dévoisement des consonnes voisées en fin de mot, qui pose des difficultés supplémentaires pour un apprenant de cette langue qui ne connaît pas ce phénomène dans sa propre langue maternelle. En effet, un francophone commettra ici l'erreur de ne pas dévoiser la consonne finale et ira ici à l'encontre de la prononciation idiomatique de l'allemand. Cette prononciation non-allemande participe alors à l'avènement de cet accent étranger et fait passer le locuteur pour un étranger aux yeux des germanophones. La compréhension, et partant la communication, n'est certes pas ici remise en cause. Toutefois, il suffit d'inverser l'ordre d'apprentissage de ces langues pour constater qu'il en va alors tout autrement. Le dévoisement de la consonne occlusive finale d'un mot peut en effet en français constituer une opposition phonématique nécessaire à la différenciation de deux sens différents (cf. par exemple "coude" [kud]~[kut] "coûte" cité plus haut). Toute prononciation du français qui se fonde sur cette particularité allemande de dévoisement des consonnes occlusives en finale de mot devient alors erronée et peut conduire à des distorsions de la compréhension et, partant, de la communication. Il est alors important que l'enseignant soit préparé à cette sorte d'erreur systématique qui n'est pas due à la méthode d'apprentissage, mais bien à la façon dont il gère l'influence de la langue maternelle sur l'appropriation par l'apprenant de ces particularités phonétiques qui ne lui sont pas propres.

A l'intérieur de la didactique des langues étrangères, cette méthode contrastive intralinguistique ouvre des possibilités supplémentaires de recherche et d'étude des plus

petites influences et des plus petites différences qui existent entre L1 et L2. Pour le praticien se pose alors la question de savoir si la revendication d'une appropriation la plus complète possible de la compétence linguistique dans la langue d'arrivée doit ou non - et dans quelle mesure - prendre en compte les variantes régionales dans la langue étrangère. Un apprenant germanophone du français peut être appelé à se fixer dans le sud de la France où la prononciation - notamment en ce qui concerne les voyelles nasales si difficiles à acquérir pour les germanophones du nord qui, contrairement à ceux du sud, ne les connaissent pas par leur dialecte - est singulièrement différente de ce qu'il est convenu d'appeler le français standard. Toutefois, comme on vient de le suggérer, la prise en compte, dans l'apprentissage du français standard, de la prononciation dialectale des nasales allemandes facilite fortement l'acquisition des sons correspondants du français.

1.2.4.1. Contrastes phonémiques intralinguistiques de la langue de départ L1

Pour rester sur l'exemple allemand que nous avons choisi pour illustrer ces difficultés au début de notre démonstration, on peut, comme le suggère Rein²⁵¹, constater les différentes réalisations allemandes du graphème "g" en fin de mot. Le mot "König" ("roi") se réalise [kønik] en Bavière, en Autriche et en Suisse, donc dans la germanophonie du sud, alors que dans la langue standard ("Bühnenaussprache") et dans le nord, on entendra [køniç]. Inversement, le mot "Tag" ("jour") se prononce [tak] dans la germanophonie du sud et dans la langue standard pour devenir [tax] dans le nord. On peut s'attendre alors à des apprentissages inégaux entre les germanophones du nord et les germanophones du sud dus à ces variantes régionales d'une langue comme le français, et reconnaître, d'après la prononciation du locuteur, son origine géographique. Pour éviter que ne se développent de telles erreurs d'apprentissage, et afin d'en tenir davantage compte dans une approche didactique de l'apprentissage d'une langue étrangère, il est important que soient étudiées, avant même toute analyse contrastive entre l'allemand et le français, de telles particularités intralinguistiques. Le contraste existant entre la langue standard et le dialecte qui constitue la particularité articulatoire de l'apprenant doit donc faire l'objet d'une étude approfondie en tant que fondement de l'interférence phonologique.

Ce n'est qu'une fois qu'on a analysé de façon approfondie la langue de départ dans toutes ses réalisations possibles qu'il devient possible de mettre en place une grammaire contrastive réaliste. Cette grammaire permet alors d'élaborer une véritable prophylaxie des erreurs adaptée à chaque circonstance de départ²⁵².

1.2.4.2. Contrastes phonémiques intralinguistiques dans la langue cible L2

Ce phénomène des contrastes phonémiques intralinguistiques ne concerne cependant pas que la langue de départ. La langue cible peut aussi être affectée par des

²⁵¹ Cf. REIN, Kurt (1983), *Einführung in die Kontrastive Linguistik*, WWB, page 44.

²⁵² Cf. par exemple pour l'anglais KALT, I., KETTEMANN, B. (1980), "Dialektphonologische Interferenz Kärntnerisch-Englisch", in : *Grazer Linguistische Studien*, 11/12, page 140.

phénomènes semblables qui posent eux aussi des difficultés que les apprenants de la langue étrangère doivent résoudre pour éviter toute distorsion dans le message communicatif.

On y a fait allusion plus haut en relevant la différence de prononciation entre la France d'Oïl et la France d'Oc, mais on pourrait poursuivre cette étude en mettant en évidence les différences entre le français métropolitain et celui des DOM-TOM, par exemple ou encore du français québécois ou des anciennes colonies ayant conservé le français comme langue véhiculaire.

Le [r] dit antérieur du français métropolitain ne fait pas encore aujourd'hui l'unanimité. On remarque que certaines régions utilisent encore le [r] roulé dit uvulaire d'autrefois qui correspond dans l'articulation à un relèvement de la pointe de la langue non conforme avec la réalisation standard du français exigeant l'abaissement de la pointe de la langue.

L'apprenant étranger ne sera pas confronté à ce problème de norme de la réalisation phonétique au début de son apprentissage dans la mesure où la prononciation du /r/ dit "parisien", développée par les méthodes et par les enseignants, ne lui laisse pas de choix. Pourtant, ce problème de norme peut se poser dans son apprentissage futur, dans la mesure où l'apprenant est confronté à la réalité des réalisations phonétiques du français. Plusieurs ouvrages présentent d'ailleurs le français tel qu'il est vraiment parlé dans la réalité²⁵³ et montrent qu'on est loin d'une prononciation unique et standardisée en français. Ces variantes intralinguistiques de la langue cible ne doivent donc pas être simplement éliminées de la réalité de la langue, mais être peu à peu introduites dans une étude sérieuse des contrastes allophoniques présidant à l'apprentissage d'une langue étrangère. Il reste certes difficile, surtout lors d'un apprentissage débutant, de tenir compte de toutes ces variétés, d'autant qu'elles ne sont pas exemptes d'implications de type sociolinguistique. Il n'en reste pas moins que ces réalités langagières ne peuvent, dans une approche contrastive sérieuse, être passées sous silence, surtout dans la mesure où elles offrent une possibilité d'ouverture à un système trop artificiellement standardisé.

1.2.5. Inéquivalences combinatoires des sons consonantiques entre L1 et L2

On n'a vu jusque là que des difficultés issues des phonèmes considérés isolément. Lorsque l'on considère les phonèmes dans leurs véritables occurrences, on s'aperçoit que leurs combinaisons ne se déroulent pas toujours de façon identique dans les deux langues considérées, et ces variations combinatoires peuvent avoir de lourdes conséquences dans l'apprentissage de la nouvelle langue cible.

La différence typologique entre les deux langues considérées est beaucoup plus évidente grâce à cette comparaison des deux systèmes de combinaisons. Nous avons donc combiné dans les tableaux 4 et 5 les sons consonantiques que l'on peut trouver dans les mots des deux langues française et allemande et qui sont significatifs d'une différence de traitement entre les deux langues. Lorsque les deux langues offrent la

²⁵³ Cf. par exemple CHICLET, Françoise et DUPRE LA TOUR, Sabine (1983), *Le français des Français*, SERMAP FLE/Hatier, Paris, 105 pages et une cassette.

même combinatoire consonantique, nous avons, dans les deux tableaux, indiqué des exemples de cette combinatoire, même si certains exemples peuvent être considérés comme exceptionnels. Le seul fait qu'il existe une occurrence dans ces langues, qu'elle soit constituée par un mot d'emprunt, voire un sigle, permet d'affirmer en effet que la prononciation de cette combinatoire est possible dans la langue considérée et que cette prononciation ne pose donc *a priori* pas de problème particulier d'expression dans cette langue. En revanche, les signes "" représentent les sons qui ne sont présents que dans l'autre langue participant à l'apprentissage, qu'elle soit L1 ou L2, et qui donc demandent un traitement pédagogique particulier :

Tableau 4 : Combinatoire du système consonantique français.

français	/r/	/l/	/n/	/m/	/w/	/j/
/p/	prix	plan	pneu		poids	pieux
/b/	brie	blanc			boit	biais
/t/	tri				toit	tiède
/d/	drap				doigt	dièse
/k/	cri	clan			coi	quiet
/g/	gris	glauque	gnome		gouatre	
/f/	frit	flot	FNAC		foi	fiable
/v/	vrai	v'là			voit	viens
/s/			snob	smoking	soie	sien
/z/					zouave	yeux
/ /		schleu			choix	chien
/ /					joie	Gien

Tableau 5 : Combinatoire du système consonantique allemand.

allemand	/r/	/l/	/n/	/m/	/w/	/j/
/p/	Preis	Plan	Pneu			Piano
/b/	breit	blau				
/t/	treu				Twen	
/d/	drei					
/k/	Kreis	klein	Knie			
/g/	grau	Glas	Gnade	Gmünd		
/f/	froh	Flug				
/v/						
/s/		Slave	Snob	Smoking	Sweater	
/z/						
/ /	Schrei	schlau	Schnee	Schmal		
/ /						

Sont ainsi mis en évidence les contrastes obligatoires pour lesquels une seule langue arrive à produire des exemples, qui ne se recouvrent pas obligatoirement. Il existe bien sûr des occurrences, attestées dans les deux langues ou dans une seule des deux

langues, qui sont issues de mots d'emprunt, mais qui ne font pas partie du vocabulaire commun de la langue elle-même. Ces dernières ne montrent des occurrences qui ne font qu'accidentellement partie de la combinatoire de la langue considérée.

La comparaison de ces tableaux met immédiatement en évidence les difficultés que le germanophone éprouvera dans son apprentissage du français, mais aussi celles que le francophone connaîtra dans son approche du système allemand. L'absence presque totale en allemand - si l'on exclut les mots d'emprunt - de combinaisons avec /w/ peut être une difficulté de moindre importance dans la mesure où ces mots d'emprunt font partie du vocabulaire courant. Cependant, l'absence quasi totale de combinaisons avec le /j/ va poser une difficulté beaucoup plus grande, dans la mesure où l'apprenant germanophone du français va être tenté de considérer cette semi-consonne (ou semi-voyelle) comme une voyelle indépendante suivie du /j/ et donc ne pas la fonder avec la voyelle qui suit comme le font les francophones.

Certes, ces constatations ne peuvent apporter qu'une approche parcellaire des erreurs de prononciations auxquelles on peut s'attendre lors de l'apprentissage. Mais ce pronostic, même s'il n'est que relatif, permet au didacticien de mieux comprendre l'apparition de ces erreurs et de prendre préventivement les mesures adéquates avant qu'une prononciation approximative n'ait pu s'ancrer dans les habitudes phonétiques erronées de l'apprenant. Des exercices appropriés, voire des représentations en contraste des deux systèmes en présence, peuvent permettre l'élimination rapide de tels effets négatifs de l'interférence. Une introduction systématique de ces difficultés dans les méthodes de langue en début d'apprentissage permettrait de travailler ensuite sur des bases plus solides, au moins en ce qui concerne l'appropriation d'un système de sons linguistiques différent de celui que la langue maternelle a pu faire acquérir.

L'analyse du système consonantique des deux langues en présence lors du processus d'apprentissage d'une langue seconde permet ainsi de formuler des propositions pédagogiques concrètes permettant, en prenant davantage conscience des différences entre les deux langues, d'assurer un apprentissage qui ne laisse que peu de place aux hésitations et, partant, aux difficultés habituelles qui découlent de la méconnaissance des faits contrastifs opposant les deux systèmes.

1.2.6. Analyse contrastive des phonèmes vocaliques

Une analyse contrastive des phonèmes vocaliques permet également de proposer des actions pédagogiques qui résoudraient une bonne partie des problèmes posés par l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous prendrons ici également l'exemple de l'allemand et du français en contraste pour mettre en évidence les sons qui *a priori* sont susceptibles de poser des difficultés lors de l'apprentissage.

Si l'on considère les phonèmes vocaliques de base de l'allemand et du français, force est de constater qu'il n'y a qu'un son qui soit susceptible de poser des difficultés et qui se trouve être celui qui pose le plus de problèmes en français en tant que spécifique de cette langue. Le son oral semi-ouvert antérieur labialisé /oe/ a à peu près les mêmes caractéristiques articulatoires que le // dit "caduc", "instable" ou "muet". Or, son degré d'ouverture ne fait pas partie du système allemand. Certains phonèmes vocaliques oraux

du français peuvent en outre être nasalisés, ce qui n'est le cas en allemand qu'à l'intérieur de certains idiolectes fortement inscrits dans leurs caractères régionaux. On a déjà vu que les germanophones du sud avaient ici un avantage certain sur les germanophones du nord parce qu'ils possédaient dans leurs dialectes les sons correspondants. Il faudra donc au germanophone du nord davantage d'efforts pour produire ces sons qui lui sont étrangers de par sa langue maternelle qu'à un germanophone du sud.

L'identité articulatoire présidant à la production d'un son présent à la fois dans la langue source et dans la langue cible se révèle être d'une grande efficacité dans l'apprentissage de la langue cible puisqu'il suffira alors d'effectuer un simple transfert de ce que l'apprenant connaît déjà dans sa langue maternelle. L'apprentissage d'un son nouveau est également d'autant plus facile qu'il ne peut y avoir, grâce à la distance suffisante existant entre ce son nouveau et un son ressemblant dans la langue de départ, d'interférence mettant en danger l'assimilation du nouveau son.

Cette relative absence de difficulté lors de l'apprentissage d'un son nouveau n'est en effet pas toujours réelle lorsque la proximité d'un son de la langue maternelle peut produire des difficultés imputables à l'interférence.

Comme on a pu le voir dans ces quelques considérations sur l'utilisation didactique des contrastes dans le domaine de l'apprentissage des sons d'une langue étrangère, la contrastivité peut apporter des solutions aux problèmes récurrents posés par les différences des deux systèmes de départ et d'arrivée.

Si l'exploitation didactique systématique des sons de la langue cible dans ce qu'on a coutume d'appeler "l'apprentissage par imitation" n'est pas à rejeter totalement, il n'en reste pas moins que seule la prise de conscience des phonèmes spécifiques d'une langue étrangère est capable de rendre opérationnelle la compétence phonétique de cette langue. Le principe contrastif ne se contente plus d'être théorique et ne s'adresse plus uniquement à l'enseignant ou au concepteur de méthode, mais il entre directement dans la façon de faire de l'apprenant en lui montrant le chemin qu'il peut suivre pour atteindre, grâce à l'introduction raisonnée d'oppositions phonologiques, une prononciation qui ne le fasse plus hésiter à prendre la parole pour entrer en communication.

Encore faut-il que certaines conditions ne faisant pas partie directement des difficultés inhérentes à une approche contrastive de la langue étrangère, mais qui participent directement de son apprentissage, soient présentes dans le cadre même de cet apprentissage. Nous voulons évoquer ici brièvement les problèmes que l'on rencontre lors d'un enseignement institutionnel des langues étrangères : motivation de l'apprenant, présentation du contenu didactique, progression dans la définition des objectifs, évaluation des progrès. Autant de facteurs qui ne font pas directement partie de la langue elle-même mais qu'il est important de ne pas négliger afin de rendre encore plus opératoire cette analyse contrastive qui, est-il nécessaire de le souligner une fois encore, ne peut constituer une méthode à part entière, mais qui peut résoudre certaines difficultés liées à l'exclusivité trop grande dans l'utilisation des diverses approches introduites plus haut. Si la plupart des erreurs sont en effet imputables aux interférences de la langue maternelle, il en reste qui lui sont extérieures et qui ne peuvent donc être résolues par la seule approche contrastive. Pourtant, on ne peut douter qu'un éclairage par cette

approche permet, grâce à une structuration plus consciente de la part du locuteur, de mieux atteindre ses objectifs.

Il semble plus généralement que le fondement d'une étude phonologique du français soit un des phonèmes particuliers à la langue française, le "e" instable, qualifié de muet ou de caduc suivant les phonéticiens. Ce "e" instable n'existe pas dans la plupart des autres langues sous ce même aspect de ce que Carton qualifie d'un phénomène buttoir. Comment le "e" instable est-il traité pédagogiquement dans les méthodes ? Il est rare qu'on le traite, alors qu'il suffit de considérer quelques lois générales sans se soucier, dans un premier temps, des particularités nombreuses de son utilisation.

Mais avant de considérer ce problème à notre avis fondamental de la prononciation de la langue française, il faut prendre conscience de la grande distance entre langue écrite et langue parlée en français. D'un point de vue didactico-pédagogique, on enseigne donc deux langues en parallèle qui sont loin de se correspondre exactement. L'analyse du français parlé standard²⁵⁴ révèle d'innombrables difficultés dues à cette distance. Ainsi [orvwar] ("Au revoir !") devient-il [orvwar] dès que la graphie vient, chez les apprenants débutants, brouiller l'audition et le rapport entre graphie et phonie. Quelques règles simples issues d'une analyse en contraste suffiront à résoudre ces problèmes de base.

La correspondance phonie-graphie est un des problèmes importants posés par l'apprentissage d'une langue étrangère dans la mesure où cet apprentissage se produit en contexte scolaire, mais le instable est à l'origine d'une autre série de difficultés, à l'intérieur des groupes accentués et de la phrase elle-même. Enfin se pose celui de l'intonation qui reste très particulière en français.

En ce qui concerne la relation phonie-graphie, il est nécessaire de revenir à la définition du phonème en tant qu'unité de son distinctive de sens. Vient ensuite le classement des phonèmes d'un point de vue psychopédagogique en liaison avec les langues de départ : où se trouve la distance la plus grande et quelle est la fréquence de ce phonème en français ? Il conviendra enfin de prendre en considération les trois grandes séries de phonèmes que sont les voyelles (sons purement vocaliques), les consonnes (qui ne peuvent être prononcés sans un apport vocalique extérieur) et enfin ce qu'on appelle les semi-voyelles ou semi-consonnes (sons ayant la même articulation que les voyelles, mais prononcés comme des consonnes).

Il convient ensuite de faire prendre conscience que le phonème en soi n'a pas de sens. Seule la combinaison des sons va produire du sens, et ce sens peut varier suivant les sons produits. Cette combinaison des sons peut être aussi bien verticale (cour, car, coeur, etc.) qu'horizontale (lait, laisse, laisser, etc.), ce qui revient à dire que les oppositions internes sont très importantes pour atteindre une précision articulatoire suffisante qui permettra de différencier deux, voire plusieurs phonèmes.

On est ainsi conduit à recourir aux langues maternelles en présence, et à un système d'écriture qui ne tienne pas compte de la graphie académique d'un mot, mais qui reproduise le son et uniquement le son dans ce qu'il a de défini par opposition aux autres

²⁵⁴ Il s'agit ici d'un français parlé sans trace de particularisme régional ou argotique, voire familier, celui qu'on entend à la radio, à la télévision ou au cinéma sans intention de coloration régionale.

sons : c'est le rôle de l'Alphabet Phonétique International qui, au début de l'apprentissage, contournera cette difficulté de la langue écrite. En opposition donc aux méthodes audio-orales ou audiovisuelles dans lesquelles, au début de l'apprentissage d'une langue, il n'était fait recours à aucune graphie, le recours à cet A.P.I. permet de combler cet appétit d'écriture qu'éprouve tout débutant d'une langue étrangère.

2. Contrastivité et morphologie

Dès que l'on s'éloigne du domaine de la phonétique, l'application des méthodes d'analyse contrastive devient plus délicate dans la mesure où les autres domaines sont plus complexes d'un point de vue structural. Les possibilités d'interférences se multiplient même si les langues considérées ne sont pas forcément issues de familles structurales linguistiquement fort éloignées. La grammaire casuelle en constitue un bon exemple qui propose une triple entrée typologique concernant la morphologie casuelle des langues : des langues à cas morphologiques (latin : "genus", "generis"), des langues à cas syntaxiques (français : "la mer", "de la mer"), des langues qui usent à la fois de ces deux possibilités (allemand : "die Art", "der Art" ou "von der Art").

Cette triple entrée typologique n'est pas sans poser le problème du fondement théorique d'une approche casuelle différenciée, celui de la comparabilité des phénomènes linguistiques placés en contraste.

2.1. Fondements théoriques d'une comparaison qui dépasse la structure superficielle

C'est grâce aux processus et aux critères de comparaison développés par l'analyse contrastive américaine que l'on peut étudier plus en détail ces domaines problématiques qui dépassent la structure superficielle des phénomènes linguistiques. Ces processus et ces critères dépendent pour beaucoup du structuralisme et de ses méthodes.

Lado énumère les **"procédures de comparaison de deux structures grammaticales"**²⁵⁵. Selon lui, une comparaison n'est possible que si, pour chaque structure partielle de la langue d'apprentissage (L2), on constate que la structure correspondante de la langue maternelle (L1) :

1. peut s'exprimer sous la même forme et/ou
2. a la même signification (éventuellement est utilisée dans la même fonction) et/ou
3. montre une distribution analogue dans le système linguistique.

En changeant légèrement l'ordre proposé par Lado, qui insiste sur la primauté de la forme extérieure sur le sens, et en ramenant le sens en tant que fondement de l'expression

²⁵⁵ LADO, Robert (1957), *Linguistics across Cultures*, page 66 et suivantes.

linguistique, on en vient à conclure qu'une comparaison contrastive n'est possible que lorsque au moins une des trois propositions suivantes est vraie :

1.
identité sémantique : on veut dire la même chose, le sens est le même ;
2.
identité formelle : on utilise les mêmes moyens d'expression ;
3.
distribution analogue à l'intérieur des structures partielles considérées, voire dans les systèmes des langues à comparer (en faisant apparaître l'aspect pragmatique préféré dans la contemporanéité) : ce qu'on dit dans la même situation avec le même effet.

Selon les combinaisons de ces trois règles d'équivalence, on atteint les degrés suivants de proximité ou d'éloignement des langues placées en contraste :

1.
identité totale lorsque les trois propositions sont vraies ensemble, c'est-à-dire sémantiquement, formellement et distributionnellement, dans les deux langues. Pour intéressante que soit cette identité totale auprès des linguistes, notamment historiques, elle est dépourvue d'intérêt d'un point de vue purement contrastif, puisque cette identité totale ne peut être à l'origine d'interférences ni de difficultés d'apprentissage ;
2.
cas de contrastes plus ou moins importants. Le léger contraste vient de ce que deux seulement des trois propositions sont vraies : dans la plupart des cas, il s'agit ici d'une différence distributionnelle, alors que les deux premières propositions, identité sémantique et identité formelle, sont vraies. Il y a contraste plus important chaque fois que des différences sémantiques ou formelles se conjuguent avec des différences distributionnelles, c'est-à-dire qu'il n'y a équivalence soit uniquement formelle soit uniquement sémantique liées à une différence d'ordre distributionnel.

Le tableau ci-dessous montre les différents degrés d'équivalences possibles selon les axes d'équivalences (sémantique, formel et distributionnel) introduits plus haut :

Tableau 6 : Degrés d'équivalence morphologique.

	axe sémantique	axe formel	axe distributionnel
identité totale : L1=L2	+	+	+
léger contraste (distributionnel)	+	+	-
contraste important 1 (formel)	+	-	-
contraste important 2 (sémantique)	-	+	-

En fait, seuls les contrastes importants sont intéressants du point de vue de la

pratique pédagogique puisqu'il est logiquement nécessaire de disposer d'au moins une équivalence en tant que point d'appui ou de *tertium comparationis*. Cet élément équivalent est la plupart du temps la signification, du moins, afin de contourner la problématique qui lui est liée, l'utilisation dans la même fonction ou dans la même situation pratique. Les contrastes significatifs se trouvent alors dans le domaine formel de la structure superficielle sous la forme d'éléments supplémentaires (morphosyntaxiques), mais on peut également les trouver dans d'autres distributions de moyens langagiers en principe identiques ou tout au moins comparables.

2.2. L'interrogation, exemple de comparaison dépassant la structure superficielle

Lado propose, comme exemple de résolution d'un seul et même processus sémantique dans quelques langues courantes, la formation des phrases interrogatives. Il relève ainsi trois procédés formels d'interrogation :

1.
un procédé syntaxique, c'est-à-dire un changement dans l'ordre des mots comme l'inversion (en anglais, en français et en allemand);
2.
un procédé lexical, qui utilise des mots fonctionnels comme *to do* en anglais, ou *est-ce que* en français ou des mots interrogatifs (pronoms ou conjonctions) comme *wer, wie, ou was* en allemand ;
3.
un procédé suprasegmental, comme une intonation différente, montante en allemand, en anglais, en espagnol ou en français.

Jusqu'alors, on pouvait déduire de ces procédés des lois universelles formelles ou sémantiques du genre "toutes les langues naturelles connues connaissent l'interrogation". Mais on peut également élaborer une typologie de l'interrogation et Lado en distingue trois types principaux :

1.
les langues qui expriment l'interrogation par l'intonation comme l'espagnol *Es un campesino ?* ;
2.
les langues qui disposent de moyens syntaxiques comme l'inversion et qui donc ajoutent à l'intonation un moyen supplémentaire pour assurer en quelque sorte la valeur communicative de la question ; tel est le cas par exemple de l'allemand *Ist er (ein) Bauer ?* et de l'anglais *Is he a farmer ?* ;
3.
enfin les langues qui, par un processus très redondant qui consiste à utiliser des mots fonctionnels dénués de sens propre, vont en quelque sorte formellement verrouiller l'interrogation comme l'anglais *Does he like swimming ?*

Pour nos préoccupations pédagogiques, excepté la réduction de ces processus comparatifs à simplement deux langues dans un rapport L1~L2, c'est ce troisième type de langues qui nous paraît significatif, car cette possibilité combinatoire constitue un premier inventaire de moyens langagiers formels reconnaissables comme différents. On retrouve ainsi diverses *constellations* univoques :

·
autour des moyens syntaxiques : l'inversion seule comme en allemand *Lieben Sie Brahms ?* ou en français *Aimez-vous Brahms ?* ;

·
autour des mots fonctionnels : comme en anglais *Do you like Brahms ?* ou en français *Est-ce que vous aimez Brahms ?* ;

Mais des exemples comme *Are you ready ?* ou *Bist du fertig ?* montrent qu'une comparaison formelle de descriptions systématiques de domaines sémantiquement équivalents ne suffisent pas. Il est nécessaire d'inclure dans l'analyse les différences distributionnelles de ces moyens langagiers. Ce sont elles qui vont permettre de véritablement caractériser l'anglais ou le français qui recourent, dans certaines combinaisons, à des mots fonctionnels, tout en utilisant dans d'autres combinaisons, par exemple après les verbes auxiliaires, un autre moyen qu'est l'inversion.

Seule la distribution est capable de rendre compte de ces phénomènes si significatifs du point de vue didactique, qu'ils soient tantôt des contrastes tantôt des équivalences totales en ce qui concerne l'allemand et le français.

2.3. Autres exemples de contrastes morphologiques

L'interrogation n'est pas le seul domaine où les contrastes soient significatifs du point de vue des applications pédagogiques de l'analyse contrastive. La morphologie représente en effet le domaine où les cas de contrastes ou d'interférences sont les plus courants si l'on excepte le domaine lexical que l'on étudiera plus loin. Si le didacticien s'y intéresse moins, c'est que la systématisation y est beaucoup plus délicate. On se souvient de l'importance donnée dans l'enseignement systématique de la grammaire à cet apprentissage des formes verbales par exemple.

On pourrait, comme le montre le tableau ci-dessous trouver de nombreux exemples de contrastes si l'on se contentait d'étudier les phénomènes morphologiques les plus importants inhérents à la plupart des langues européennes. Toutefois, il s'agit d'abord ici de montrer par divers exemples quelles propositions pédagogiques peuvent être envisagées concernant l'utilisation de la contrastivité dans le processus d'apprentissage des langues étrangères.

Ce tableau synoptique de diverses données morphologiques concernant certaines langues européennes mettent en tout cas en évidence les contrastes entre l'allemand et le français. La présence d'autres langues permet de prendre conscience du fait que ces données ne concernent pas toujours les mêmes langues et qu'on peut ainsi en tirer des conclusions d'ordre typologique concernant la morphologie des langues européennes

considérées.

Tableau 6 : Autres exemples de contrastes morphologiques des langues européennes. Tableau6.1.

	Les genres	
indifférencié	deux genres	trois genres
	masculin/féminin	masculin/féminin/neutre
anglais	français	Allemand

Tableau6.2.

Les cas ²⁵⁶				
un cas	deux cas	quatre cas	sept cas	de 15 à 27 cas
bulgare	anglais	allemand	russe	finno-ougrien

Tableau6.3.

	La flexion verbale	
système binaire	système ternaire	système quaternaire
3e personne du singulier~autres pers.	1e pluriel~2e pluriel~autres personnes	1e sing~2e sing~3e sing et 2e pl.~1e et 3e pl.
anglais	français oral en -er	allemand

Tableau6.4.

²⁵⁶ Le cas du français n'est pas réductible à une affirmation quantitative. La grammaire traditionnelle n'y fait état d'aucun cas marqué, mais cette absence de cas ne tient pas l'épreuve de la pronominalisation. En outre, les deux prépositions casuelles en français (*de* et *à*) s'unissent au déterminant défini pour former un autre mot pouvant être considéré comme l'expression d'un cas, bien que cette particularité disparaisse dès qu'il s'agit d'un autre déterminant. Cela revient à affirmer que les cas existent bel et bien en français, même si les grammairiens traditionnels n'ont pas cru bon de retenir sa présence, sans doute à cause de la tradition didactique de l'enseignement des cas du latin ou du grec. Pour davantage de précisions sur cette question, voir notamment ZEMB, Jean-Marie (1978), *Vergleichende Grammatik Französisch-Deutsch* (Teil 1), Duden "Vergleichende Grammatiken", pages 376 et 378 ainsi que page 120. (897 pages)

	La formation des temps	
synthétique	synthético-analytique	analytique
latin, français	allemand	anglais

Tableau 6.5.

	Les modes	
synthétique	synthético-analytique	analytique
latin, français	allemand	anglais

Tableau 6.6.

	Les degrés de l'adjectif	
synthétique	synthético-analytique	analytique
allemand	anglais, français	

Tableau 6.7.

	Accord de l'adjectif	
pas d'accord	accord	faible/fort
anglais	français	allemand

Tableau 6.8.

	Adverbe	
marqué	marqué/non marqué	non marqué
anglais	allemand, français	

Bien sûr, les contrastes dont on fait état dans ce tableau demandent une description plus détaillée afin de les transformer en propositions pédagogiques concrètes. Il n'en reste pas moins qu'ils représentent des questions essentielles pour une bonne pratique du contraste en morphologie et qu'ils revêtent une importance capitale pour la pratique communicative de la langue.

Il semble important toutefois de se pencher davantage sur l'un des domaines présentés dans le tableau ci-dessus, celui de la formation des temps, qui fait partie de ces difficultés récurrentes de l'apprentissage du français langue étrangère et qui nous permettra de formuler des propositions concrètes quant à une utilisation pédagogique de la contrastivité. La relative unité dans les pays francophones de l'utilisation des temps montre une représentation analogue de la notion de temps. En germanophonie, en revanche, les temps ne jouissent pas d'une application unitaire qui plus est différente selon les variations régionales ou sociales et sont donc à l'origine d'une augmentation des contrastes et des possibilités de fautes.

Le temps en allemand, selon Erben, ne peut être considéré comme un temps objectivement mesurable, mais il se contente d'indiquer dans le processus exprimé par le verbe **"la place temporelle que ce processus occupe aux yeux du locuteur [...] à partir de la perspective temporelle de ce dernier."**²⁵⁷ En français, le temps est à la fois mesurable en même temps qu'il indique ce processus. A côté de ces considérations qui font exister trois degrés temporels, on trouve deux autres possibilités qui conduisent à une modification du contenu sémantique du temps : l'aspect et le mode. L'aspect est constituée, selon Lewandowski, par **"cette catégorie grammaticale du verbe qui exprime la conception objective d'un procès, d'un résultat et d'un contenu de l'action exprimée par le verbe."**²⁵⁸ On oppose un aspect parfait à un aspect non-parfait comme en russe où le préfixe "pro-" détermine le déroulement d'une action (aspect non-parfait). Le mode est **"cette catégorie sémantique du verbe qui caractérise le procès exprimé par le verbe selon sa façon particulière de se dérouler"** : inchoatif, ingressif, résultatif, duratif, voire imperfectif.

Alfred Malblanc²⁵⁹ résume la thèse de Hans Weber²⁶⁰ en tentant de faire une interprétation psychologique ou philosophique des formes temporelles verbales et de leurs divergences. Ainsi, en ce qui concerne le passif, **"on a l'impression que le moment allemand, dans wird, a un passé et un avenir, que le français ne pense ni au passé ni à l'avenir, qu'il donne le fait nu, limité, et qu'un adjuvant est utile en allemand pour donner des limites plus nettes, d'autant plus qu'il y a souvent avec le participe passé allemand un déroulement d'action, là où il y a en français un résultat. Le présent du passif allemand est un devenir, [...] le présent français opposé, un moment, un fait mieux limité. [...] a notion du passif allemand ne serait-elle pas la notion fondamentale du temps dans la langue allemande ? [...] Il y a en effet deux manières de concevoir le temps, l'une première, l'autre seconde, l'une concrète, l'autre abstraite, l'une sur le plan du réel, l'autre sur le plan de l'entendement, l'une où le temps est considéré comme le mouvement et le changement des choses et des êtres [...], l'autre, où le temps se présente à l'esprit comme un ligne abstraite sur laquelle l'esprit peut marquer des points, découper des morceaux à partir d'un point central qui est un point arrêté, immobile, le présent ou l'actuel, et d'où il regarde en arrière de lui le passé et en avant l'avenir, une ligne comme celle de l'espace, autre abstraction."**²⁶¹

²⁵⁷

²⁵⁸ LEWANDOWSKI, Th. (1976), *Linguistisches Wörterbuch*, Heidelberg.

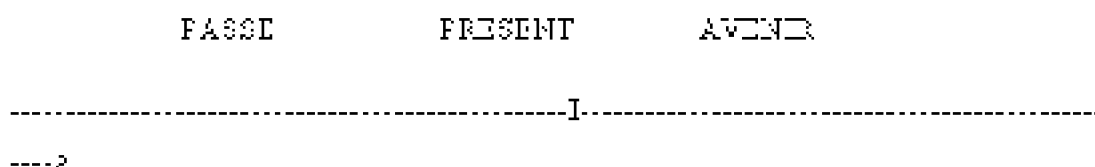
²⁵⁹ MALBLANC, Alfred (1968), *Stylistique comparée du français et de l'allemand*, Didier, 353 pages. Cf. notamment pour ce qui est du verbe en français et en allemand l'appendice 1, "La représentation du temps dans les verbes allemands et français", pages 295 à 324.

²⁶⁰ WEBER, Hans (1954), *Das Tempussystem des Deutschen und des Französischen, Übersetzungs- und Strukturprobleme*, Berne.

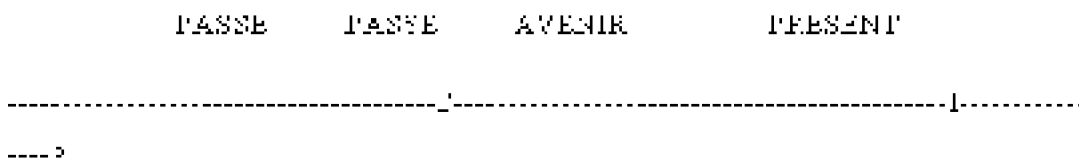
²⁶¹ MALBLANC, Alfred (1968), *op. cit.*, § 257, pages 297 et 298.

Bien sûr, ce constat d'une différence de points de vue entre les langues n'est pas inconnu. Ce qui était nouveau, c'est l'analyse qu'on en a faite pour les temps du présent qui, dans la plupart des méthodes d'apprentissage ne pose pas de difficulté d'appréhension particulière dans la mesure où cette analyse n'était faite que pour les temps du passé ou du futur, formes privilégiées par les significations nouvelles dont elles sont productrices, mais aussi par les difficultés rencontrées par les apprenants du français pour ce qui est de la distinction d'une part entre le passé composé et le passé simple, mais aussi en ce qui concerne les problèmes d'apprentissage réellement profonds produits par l'approche de l'imparfait par rapport au passé composé ou au passé simple.

Pour des raisons de progression dans la difficulté de l'apprentissage, on introduit en effet d'abord l'imparfait comme temps d'expression du passé. Cette introduction conduit à une interprétation erronée du sens de l'imparfait comme équivalant à celui du prétérit, voire du passé composé, ces deux temps étant en allemand considérés comme des variantes régionales. Ce problème d'interférence ne peut être résolu que par une approche contrastive des temps du passé en français, en revenant à cette ligne abstraite du temps de Malblanc, où I est le point du présent, ce qui se trouve à gauche de I le passé et à droite de I l'avenir.



A l'intérieur du passé, on retrouve ce même schéma ternaire :



I' représente alors une action passée ponctuelle, brute, telle qu'on l'exprimera en français au passé composé ou au passé simple. L'avenir dans le passé utilisera le conditionnel, le passé dans le passé sera transcrit à l'aide soit du passé surcomposé, du passé antérieur ou du plus-que-parfait selon les circonstances. L'imparfait est encore absent du système. Pour introduire l'imparfait, il est nécessaire de recourir à l'aspect. L'imparfait exprime en effet un rapport de temps. C'est par rapport au passé simple ou au passé composé qu'on sera amené à utiliser l'imparfait. Si l'on peut résumer en quelques mots, on peut dire que l'imparfait ne s'emploie en français que par rapport à un passé composé ou à un passé simple, jamais par rapport au seul présent²⁶², et il ne peut d'autre part jamais être employé seul. L'imparfait est un temps comparable au cadre d'un tableau dans un musée. Il met en valeur les actions exprimées dans le tableau en faisant état du décor dans lequel se déroulent ces actions, description du paysage, des conditions psychologiques entourant les personnages. Le passé composé ou le passé simple sont

²⁶² Exception faite de l'hypocoristique "Il était beau ce bébé ! Il faisait risette à sa tatie !" que le cercle de famille agrandi mais ébahi exprime en se penchant sur le berceau du nouveau-né.

des temps qui vont, eux, rendre compte des actions qui font avancer le récit de son début jusqu'à sa fin.

On voit par cet exemple que cette interférence presque inéluctable demande un traitement didactique spécifique qui permettra de recourir à la représentation des temps du passé que se font les germanophones apprenant le français afin de mettre en évidence les différences essentielles qui risquent de produire une fausse interprétation du système des temps du passé en français. Cela ne signifie pas que l'apprentissage est terminé : là aussi, des tâtonnements sont à attendre de la part des apprenants, mais c'est leur représentation de la valeur sémantique des temps du passé en français qui, finalement, fera davantage prendre conscience aux apprenants de leurs propres représentations des temps de leur langue.

2.4. L'analyse contrastive morphologique d'un point de vue pédagogique

Si nous nous référons à la problématique du fondement théorique de la contrastibilité de la question chez Lado en tant qu'exemple de contraste morphologique, on en arrive à l'interprétation didactique de ces faits de langue et à la question de l'application pratique de l'approche contrastive.

Il s'agit ici aussi de définir la progression nécessaire aux locuteurs des langues comparées pour leur apprentissage de la langue étrangère. Lado en conclut par exemple que quatre étapes sont nécessaires au germanophone apprenant l'anglais : le détour par le verbe auxiliaire "to do" qui porte la flexion, la disparition de la flexion du verbe portant le sens qui devient ainsi un infinitif, la reconstitution d'un ordre des mots identique à celui de la phrase affirmative puisque la marque de la question est reportée sur l'auxiliaire, enfin le changement d'une intonation montante à une intonation descendante normale puisque la caractéristique de la question est suffisamment claire grâce au mot interrogatif et à l'inversion.

Lorsqu'il s'agit en revanche d'une autre situation, par exemple lorsqu'un hispanophone apprend l'anglais, les difficultés sont différentes puisque pas moins de sept étapes sont nécessaires à l'élucidation du problème posé par la question : l'inversion d'abord, inconnue des hispanophones, ensuite l'apparition du sujet marqué à la troisième personne, ajout de l'auxiliaire "to do", flexion de l'auxiliaire, disparition de la flexion du verbe porteur de sens, restauration de l'ordre des mots de la phrase affirmative, enfin, étape suprasegmentale la plus délicate pour un hispanophone, un changement d'intonation qui fait passer la question d'une intonation montante à une intonation descendante puisque la question est suffisamment marquée par les mots interrogatifs et leur ton montant).

Pour ce qui est du français et de l'allemand, les problèmes sont moins nombreux, mais tout aussi délicats à interpréter. On constate toutefois qu'un germanophone apprenant le français devra procéder lui aussi par étapes. Le français dispose de trois procédés interrogatifs : l'inversion du sujet qui relève d'un niveau de langue très soutenu, l'introduction d'une expression interrogative "est-ce que" qui traduit un niveau de langue standard et l'interrogation par la seule intonation qui relève du français plutôt familier. Suivant le niveau de langue désiré par l'apprenant, ce dernier devra donc décider de

recourir à l'un ou l'autre de ces procédés interrogatifs. Le nombre des étapes n'est pas le même pour chacun de ces processus, et on remarque que l'interférence avec l'allemand détermine le plus souvent la forme de question la plus proche de celle de la langue d'origine, à savoir l'inversion qui, comme on l'a déjà signalé, est fortement marqué en français par son caractère de niveau de langue soutenu. La deuxième option permet de ne pas changer l'ordre des mots, mais de les faire précéder en tous cas de l'expression "est-ce que". Quant à la troisième possibilité, l'intonation, elle ne pose pratiquement pas de problème.

En conclusion, on peut dire que les contrastes sont nombreux dans la structure morphologique de langues mises en contact dans une perspective d'apprentissage en ce qui concerne la grammaire casuelle et exigent une étude détaillée que la didactique traditionnelle des langues étrangères leur a déjà consacrée comme le montrent les nombreuses grammaires traditionnelles d'apprentissage des langues étrangères.

Mais même des phénomènes plus universaux bien que moins étudiés dans le détail, comme les modes et les temps, qui dépassent le seul point de vue morphologique et qui sont considérés comme des phénomènes ayant trait plutôt à la syntaxe, peuvent se révéler très riches d'un point de vue contrastif.

En effet, aussi bien en ce qui concerne ce *tertium comparationis* dont on ne peut faire l'économie dès que l'on dépasse le simple plan morphologique, que pour ce qui est du point de vue pratique des cas potentiels d'interférence, le recours à l'analyse contrastive et à ses applications pédagogiques peuvent être d'un grand secours pour ce qui est de l'apprentissage - notamment en situation scolaire ou d'apprentissage institutionnel - d'une ou de plusieurs langue(s) étrangère(s).

Il serait souhaitable qu'elles trouvent une oreille plus attentive de la part des concepteurs de matériels d'enseignement/apprentissage, ainsi que, lors de la préparation de cours, des enseignants eux-mêmes qui pourraient ainsi faire usage de conclusions pratiques issues de réflexions théoriques sur l'apprentissage des langues étrangères.

3. Contrastivité et lexique

Un autre domaine d'application de l'approche contrastive est celui de l'apprentissage du vocabulaire, qui représente un champ infini et pourtant toujours si peu pris en considération dans les méthodes puisqu'il présente une difficulté d'analyse synchronique en même temps que des problèmes de systématisation évoqués notamment dans les travaux de Robert Galisson. Le vocabulaire se trouve ainsi à l'origine de nombreuses interférences qui forment le terreau d'une approche contrastive raisonnée.

3.1. Problèmes de définitions : le mot et le lexème

D'abord, le lexique est à la fois fini et infini. Il est théoriquement fini dans la mesure où l'on peut synchroniquement embrasser l'ensemble des mots d'une langue, même si cela reste une tâche extrêmement ardue et encore loin d'être achevée²⁶³. Mais il demeure pratiquement infini dans la mesure où chaque nouveauté se doit d'être nommée pour exister, ce qui fait que la science crée chaque jour de nouveaux concepts et en appelle à

de nouvelles nominations. On ne peut donc faire la liste de tous les mots d'une langue vivante, même si l'on recourait à l'aide des plus puissants ordinateurs.

Ensuite, le lexique est soumis à une ouverture et à un manque de systématisme tels qu'il offre le flanc à de nombreux mots que la philologie définit encore de mots étrangers ou d'emprunts qui, notamment en France, sont montrés du doigt et régulièrement combattus par les protecteurs de la langue française²⁶⁴. Le lexique forme donc une sorte de bouillon de culture favorisant considérablement plus les interférences que les domaines étudiés plus haut.

C'est la raison pour laquelle on préfère, dans des matériels pédagogiques s'adressant à un public linguistiquement homogène, établir une progression lexicale mettant en jeu des lexèmes appartenant communément aux deux langues en présence. L'exploitation de ces lexèmes communs a fait l'objet d'études de types anthropologique et philosophique qui ont débouché sur ce qu'il est maintenant convenu d'appeler le déterminisme linguistique ou la théorie de la relativité linguistique traitées notamment par Whorf²⁶⁵ et Gipper²⁶⁶.

3.2. Contrastes lexicaux et contrastes de représentation

Depuis le célèbre ouvrage de Humboldt, *Sur la langue Kawi dans l'île de Java*²⁶⁷, dans lequel l'auteur donne une interprétation du langage en tant qu'activité et création ("energèia" et non "èrgon") en affirmant notamment que **"l'être humain est une créature chantante qui unit la musique à la pensée"**, la question de la représentation du monde à travers le langage est posée et, au delà même de cette représentation, celle du relativisme aussi bien linguistique que culturel. Sapir et Whorf l'ont montré en étudiant le lexique de phénomènes objectifs naturels comme celui des adjectifs de couleur.

Ainsi, dans les langues européennes et notamment dans les deux langues que nous avons choisi d'étudier plus profondément d'un point de vue de contrastivité didactique, on constate que, si en allemand et en français, l'adjectif "blau" correspond physiquement - la même longueur d'onde dans le spectre des couleurs - et philologiquement à l'adjectif "bleu" et qu'il en est de même pour l'anglais "blue", le russe, lui, perçoit deux couleurs, /sinji/ et /goluboj/. Alors qu'en français, "vert émeraude" devient en allemand "smaragdgrün", le japonais ne connaît aucun équivalent pour cette couleur. L'apprentissage du russe posera ici un problème didactique de différenciation aussi bien

²⁶³ Cf. par exemple l'extraordinaire travail opéré par l'équipe à l'origine du *Trésor de la Langue française*, dont la parution s'est déroulée sur plus de dix ans.

²⁶⁴ Cf. par exemple la "Loi Toubon" sur la protection de la langue française, relayée par les Quarante Immortels du Quai Conti.

²⁶⁵ WHORF, B. L. (1956), *Language, Thought and Reality : Selected Writings*, New York, Wiley.

²⁶⁶ GIPPER, H. (1972), *Gibt es ein sprachliches Relativitätsprinzip ? Untersuchungen zur Sapir/Whorf-Hypothese*, Frankfurt am Main.

²⁶⁷ HUMBOLDT, Wilhelm von (1836), *Über die Kawi-Sprache auf der Insel Java*, Berlin

aux francophones qu'aux germanophones et aux anglophones. Un apprenant japonais éprouvera de grandes difficultés à se représenter le "vert émeraude" s'il ne peut éprouver *de visu* ce à quoi cela correspond.

Les difficultés de traduction lexicales offrent ici un ensemble important de lexèmes difficilement transposables d'une langue à l'autre. Le pédagogue allemand Winfried Böhm a, dans un article récent traité le domaine de la "Bildung" allemande²⁶⁸. Ce mot fait partie de ceux dont il est difficile de rendre en français un sens fortement imprégné d'histoire et de culture. D'autre part, ce mot est apparenté au mot "Bild", "représentation", "image", "peinture", "photo" et "bilden", "donner forme", "produire", "faire", "fabriquer", mais aussi "former", "éduquer", "cultiver", "enseigner", "être". Cette polysémie se retrouve en allemand dans des mots comme "Gemütlichkeit", "Kultur" ou "Heimat" qui ne se satisfont culturellement pas des équivalents français de "culture", "civilisation" ou "nostalgie". Ces lexèmes sont d'autant moins traduisibles que le pays concepteur est géographiquement ou culturellement éloigné du pays traducteur : le concept de "Gemütlichkeit" doit être quelque peu différent en Chine ou en Inde !

Cette anthropologie culturelle contrastive reste donc un objet légitime d'étude en contraste de deux civilisations aussi longtemps qu'elle ne porte pas de jugement de valeur sur chacune des civilisations traitées. Elle peut même devenir un faire-valoir des aspects universels et philosophiques des langues. Mais elle peut tout autant produire d'intéressants effets sur l'approche des emplois idiomatiques de ces langues. L'étude thématique du vocabulaire n'est-il pas en quelque sorte une anticipation de l'approche contrastive que nous avons définie plus haut ? L'utilisation du *tertium comparationis* dans cette approche fait appel non seulement au sens même des mots, mais aussi à la comparaison de leurs formes étymologiques.

3.3. Les "faux amis"

On entend par "faux amis" ces mots ou expressions qui possèdent une racine commune mais qui, au fil du temps, et des transformations aussi bien historiques que géographiques, ont adopté des significations sensiblement différentes selon leurs locuteurs. Un emploi de ces mots qui ne tiendrait pas compte de leurs évolutions sémantiques se révélerait sémantiquement tout à fait erroné. Les langues génétiquement plus proches comptent de plus nombreux cas de cette espèce. Ainsi l'anglais et l'allemand sont-ils confrontés à la confusion fréquente de "bekommen" ("recevoir") et de "to become" ("devenir").

Mais les exemples abondent également en français et en allemand qui, génétiquement, sont des langues plus éloignées. Les ensembles lexicaux modernes foisonnent d'exemples, aidés en cela par les nombreux emprunts qu'une langue comme l'allemand n'hésite pas à faire à ses proches voisins d'outre-Rhin. Ces emprunts permettent de souligner l'importance du brassage des cultures dû la plupart du temps à des événements historiques ou à des imprégnations culturelles fortes et permettent au débutant d'entrer plus facilement dans le vocabulaire de l'autre langue, tout en restant vigilant sur les glissements sémantiques que le passage des frontières a pu produire.

²⁶⁸ cf. BÖHM, Winfried (1996), "Les origines culturelles de la Bildung allemande", in : *Pour l'Education*.

Ainsi en est-il du verbe "pousser" en français dont le correspondant allemand "poussieren" ("faire la cour", "flirter") est loin d'être sémantiquement équivalent. L'adverbe allemand "partout" correspond en français à "en aucun cas". A côté de ces cas extrêmes, il convient de souligner le nombre très important de mots français qui n'ont pas changé de sens en passant en allemand. Cela est dû pour une bonne part à l'importance de la langue française dans l'Allemagne du XVIII^e siècle. Le mot "Adresse" a certes conservé son sens original tout en perdant son deuxième sens, celui de la nominalisation de l'adjectif français "adroit", pourtant les adjectifs "aktuell" ou "modern" ont conservé la totalité du sens des mots français alors que leurs équivalents anglais "actual" et "modern" ont changé sémantiquement pour prendre respectivement le sens de "réel" et de "actuel". Un apprenant germanophone aura par conséquent pour circonscrire la valeur sémantique de ces deux adjectifs moins de difficultés qu'un apprenant anglophone.

3.4. Des contrastes lexicaux incomplets

L'apprenant est confronté à des erreurs d'interférence lexicale parce que c'est la forme ou la signification d'un mot présent dans sa langue qui le conduisent, en procédant de façon analogique, à considérer ce mot comme identique dans sa forme ou sa signification au correspondant de la langue d'apprentissage.

Seule une conscience contrastive peut participer à ralentir ce réflexe d'équivalence afin de procéder à une analyse plus systématique et plus profonde et, partant, à relativiser les lexiques des deux langues en présence. Le matériel pédagogique et l'enseignant deviennent alors les médiateurs de cette conscience contrastive en soulignant sans cesse que l'équivalence sémantique de lexèmes génétiquement identiques ou analogues entre deux langues n'est pas toujours possible, qu'elle est même souvent très rare.

Les propositions didactiques concrètes qu'on pourrait apporter ici consistent en des exercices mettant en jeu des paires d'oppositions qui joueraient sur le sens des mots par leur rapprochement trop péremptoire, voire en des considérations de la part de l'enseignant ou présentées dans le matériel d'enseignement plus généralement linguistiques, culturelles ou historiques.

Mais l'analyse des contrastes interlinguistiques, même si elle constitue une partie importante de la résolution des erreurs interférentielles, n'est pas suffisante.

3.5. L'analyse de contrastes intralinguistiques : vers une traduction stylistiquement adaptée

Il est nécessaire de travailler en outre sur les contrastes intralinguistiques pour ce qui est de l'enseignement du lexique, car on ne peut faire d'impasse sur la présence de dialectes ou de sociolectes dans la langue de départ qui font souvent qu'un lexème change de valeur sémantique à l'intérieur d'une même langue selon les utilisateurs de ce lexème.

Le lexique est soumis dans toute langue à des différenciations qui peuvent être très importantes selon les origines géographiques ou sociales de l'utilisateur. Il apparaît donc indispensable d'établir un état préliminaire du lexique de L1 qui permette ensuite, dans le domaine de la traduction par exemple, de définir plus précisément les niveaux stylistiques

dans lesquels ce lexique est utilisé, afin de transposer également ce style dans la L2.

L'objectif de l'apprentissage d'une L2 doit bien sûr être une version idiomatique synchronique de cette langue. Il ne saurait plus être question, comme ça a été le cas autrefois, de fonder cette langue cible sur son emploi exclusivement littéraire. Il n'en reste pas moins que la langue d'apprentissage ne peut consister, en milieu scolaire par exemple, en la seule langue des banlieues, sous peine de ghettoïsation plus forte de ce nouvel idiome. Il est donc nécessaire, avant d'opérer la distinction contrastive entre langue de départ et langue cible, de définir très exactement les contenus stylistiques de L1.

Pour ce qui est du lexique de l'allemand pris comme L1, il est nécessaire par exemple de prendre en considération l'extraordinaire richesse régionale. Il existe en effet en Allemagne une telle diversité lexicale entre la langue standard du nord et la langue standard du sud qu'on ne peut passer outre cette particularité sans avoir auparavant défini quelles en sont les conséquences pour l'apprentissage d'une L2.

Il en est ainsi par exemple du mot "Bub" dans le sud qui correspond au mot "Junge" dans le nord. L'apprenant germanophone du sud qui consulte son dictionnaire bilingue afin de trouver l'équivalent français de ce mot considérera que les mots français "coquin" ou "fripon" sont tout à fait adaptés pour rendre compte de la valeur sémantique de ce mot. Faut-il pour autant incriminer les lexicologues éditeurs de dictionnaires qui se contentent de faire état d'une langue standard à dominante littéraire ?

Les variantes intralinguistiques de la langue cible sont de plus en plus importées dans l'enseignement des langues étrangères à travers les échanges organisés ou les voyages à l'étranger ou encore au moyen des nouvelles technologies (multimédia, par exemple). Les matériels pédagogiques sont cependant encore loin d'en faire clairement état, parce que les auteurs, pour des raisons éditoriales, sont souvent obligés de faire des choix arbitraires qui ne tiennent pas suffisamment compte de la réalité de la langue dans son usage.

3.6. Acquisition contrastive du vocabulaire

Nous aimerions montrer, à l'aide de cet exemple précis, que les aspects didactiques, comme le lien direct avec les objectifs d'apprentissage des cours de langues étrangères, et les possibilités de les transcrire dans des pratiques d'enseignement se révèlent indispensables et demandent une présentation aussi proche que possible des conditions réelles d'enseignement.

Nous nous appuyons pour cela sur un article de Karcher²⁶⁹ et sur des méthodes de description linguistique qui permettent également une analyse active de la part de l'apprenant.

En partant de l'objectif d'apprentissage consistant en l'acquisition d'un vocabulaire le plus large possible et en une élucidation sémantique la plus exacte possible, qui lui

²⁶⁹ KARCHER, G.L. (1979), "Kontrastive Unterrichtsmethoden - Verfahren zur Optimierung der Bedeutungsvermittlung", in : *Neue Unterrichtspraxis*, 12/3, pages 169 à 175.

semble être l'une des tâches les plus importantes de l'enseignement des langues étrangères, Karcher tente d'inclure la contrastivité dans les stratégies d'enseignement et d'apprentissage menant à l'introduction des vocables et à l'étude des différenciations lexicales sous leur aspect micro-sémantique. Au contraire de la prise de position négative à l'égard de l'interférence - selon laquelle la réception lors de l'acquisition d'une langue seconde et la rétention d'un matériel lexical supplémentaire de la langue cible se produisent en suivant les principes de catégorisation présents dans la langue maternelle et devraient donc avoir des effets gênants -, Karcher prétend que **"la langue maternelle [...] ne constitue en aucun cas un mal [...], au contraire : le système de la langue maternelle donne à l'enseignant d'une langue étrangère la possibilité d'exploiter les connaissances antérieures, les capacités et les expériences linguistiques de l'apprenant et de les appliquer à l'enseignement des langues étrangères."**²⁷⁰

En ce qui concerne le danger toujours possible de l'interférence, il lui semble que, pour un enseignement moderne des langues étrangères, **"il est plus sensé de porter l'attention de l'apprenant par des méthodes adaptées sur de possibles interférences, et donc de lui montrer clairement, à travers une comparaison sémantique comme second degré de la transmission du sens, les fautes et les erreurs qu'il a pu commettre."**²⁷¹

Karcher poursuit en proposant une méthode comprenant trois phases d'enseignement et d'apprentissage.

D'abord, une première présentation du mot ou du signe nouveau à apprendre à travers une démonstration déictique ("c'est un ..."), ou des définitions logico-fonctionnelles ("Un oiseau, c'est un animal qui ...", "J'ouvre une porte avec une ..."). Dans cette première phase, toutes les associations avec la langue maternelle doivent même être suscitées afin d'activer très vite de grands domaines sémantiques et de pouvoir les transférer dans la langue cible. A ce stade, il convient de prendre en compte le danger que constituent l'approximation et la rencontre de ces correspondances ou similitudes apprises par transfert.

Ce n'est que plus tard, dans une deuxième phase, que la différenciation, voire une éventuelle rectification aura lieu. Cette deuxième phase consiste en la découverte de l'écart entre la signification inhérente à la langue étrangère et celle de la langue maternelle. Il est nécessaire alors de donner des limites au sens. On peut travailler d'une part sur des champs sémantiques parallèles comportant des caractéristiques connues et dans lesquels on fait entrer les mots des deux langues en présence, anglais et allemands par exemple :

Tableau 9 : Champ sémantique anglais-allemand de "pleurer".

²⁷⁰ KARCHER, G.L. (1979), *op. cit.*, page 171.

²⁷¹ KARCHER, G.L. (1979), *op. cit.*, page 171.

	avec des larmes	de souci	de colère	de peur
to cry	+	+	+	+
to weep	+	+	-	-
weinen	+	+	-	+

ou par une simple confrontation comme en allemand et en français :

Tableau 10 : Champ sémantique allemand-français de "se promener" .

allemand	verbe spécifique	spazierengehen		
français	verbe et adverbe	marcher lentement	se promener	flâner

La troisième étape contient elle-même deux procédures pour améliorer le vocabulaire : d'abord la délimitation sémantique à l'intérieur d'un champ lexical, puis son extension à des contrastes connotatifs interlinguistiques. Pour cela, il est nécessaire de délimiter et de confronter les contrastes lexicaux d'abord dans une langue puis dans l'autre, comme dans l'exemple ci-après :

Tableau 11 : Exemple de délimitation d'un contraste lexical français-allemand.

français	ru	ruisseau	rivière	fleuve	canal
allemand	Rinnsal	Bach	Fluß	Strom	Kanal

On obtient ainsi une adéquation sémantique qui n'est pas influencée par la forme extérieure du mot comme ce peut être le cas entre "Fluß", "rivière", et "Strom", "fleuve". Cela permet en outre de préciser relativement les valeurs sémantiques les unes par rapport aux autres : ainsi, un "ruisseau" est un grand "Rinnsal" ou un petit "Fluß".

Cette précision systématique dans la valeur sémantique des mots ne représente bien sûr qu'un aspect du travail sur le lexique qui paraît cependant suffisamment important à Karcher pour qu'il y adjoigne une "didactique du dictionnaire" qui correspond davantage aux objectifs de l'enseignement des langues étrangères.

Cette didactique du dictionnaire pose comme préalables d'abord un vocabulaire fondamental de 2 000 à 3 000 mots qu'on ne choisit pas uniquement selon leur fréquence, comme c'était le cas du *Français fondamental*, mais aussi selon leur effet communicatif, ensuite une classification selon les types de contraste (identité, grande différence, légère différence, grande ressemblance), enfin une notation simple, également accessible aux enseignants comme aux non-spécialistes en linguistique que sont souvent les apprenants.

Il est tout à fait possible d'envisager l'élaboration d'un tel dictionnaire contrastif. Il constituerait un parallèle systématique et méthodique ainsi qu'un complément fort utile aux grammaires contrastives pour lesquelles plusieurs projets ont été lancés.

On pourrait reprocher à une telle approche de différenciation lexicale explicite et

formalisée son coût en temps, mais il convient de considérer également ce qu'on y gagne en rigueur et en exigence d'exactitude sémantique qui procurent aux apprenants de véritables compétences lexicales, ainsi que l'accès à une réflexion sur la langue cible aussi bien que sur sa propre langue maternelle à côté de cette prise de conscience de la différence des représentations que toute langue véhicule. C'est en cela aussi que la contrastivité fait réellement partie, par les réflexions qu'elle incite, des processus éducatifs qui fournissent à l'homme les moyens d'une autonomie raisonnée.

4. Contrastivité et syntaxe

Un dernier domaine purement linguistique concerne l'utilisation didactique de la contrastivité dans l'enseignement d'une langue étrangère, celui des syntaxes de L1 et de L2. Quelles propositions pédagogiques concrètes la contrastivité peut-elle contribuer à apporter à l'enseignement des langues étrangères ?

On a pu constater d'une part que la fréquence élevée des erreurs dues à des causes syntaxiques est comparable à celle des erreurs d'interférences phonétiques ou phonologiques. D'autre part, la syntaxe constitue le domaine où la structure superficielle de la langue cible ne rend pas toujours compte, d'un point de vue fonctionnel mais aussi sémantique, de façon adéquate de la structure de la langue source comme, par exemple, pour ce qui est des cas.

Les difficultés pratiques d'apprentissage peuvent cependant être attribuées moins à la structure et à la théorie de la syntaxe. Certes, la syntaxe est différente selon les langues, mais, dans l'ensemble, elle reste relativement facile à saisir puisqu'elle fait preuve de traits universels si l'on admet qu'il existe une différenciation typologique qui regroupe les langues selon leurs types "analytique", "synthétique" ou "agglutinante".

En outre, un nombre élevé d'erreurs peut être attribué à ce qu'on peut appeler l'interférence terminologique. Ces erreurs sont dues au fait que la terminologie grammaticale rend compte de faits de langue présents dans chacune des langues en présence, mais ces phénomènes peuvent varier considérablement d'une langue à l'autre. Il suffit de prendre pour exemple le mot subjonctif en français et le mot *Konjunktiv* en allemand. Ces deux mots désignent des modes qui n'ont pas la même valeur dans les deux langues, bien qu'ils soient fréquemment ressentis comme recouvrant les mêmes phénomènes syntaxiques. Sans une explicitation détaillée préalable des conditions d'emploi de chacun de ces phénomènes, un francophone apprenant l'allemand ne comprendra pas les conditions d'emploi du *Konjunktiv*, et, inversement, un apprenant germanophone de l'allemand utilisera systématiquement le subjonctif dans le discours indirect. Une confusion terminologique se solde donc par une représentation syntaxique erronée de la langue d'apprentissage que les matériels d'enseignement passent trop souvent sous silence, et dont les enseignants ont des difficultés à concevoir l'importance. Il en est de même pour les descriptions des cas où les termes utilisés en français de "complément d'objet direct" ou de "complément d'objet indirect" ne trouvent leur justification que dans le fait que les termes latins représentant les cas, nominatif, accusatif, datif ou génitif, n'apparaissent pas dans les descriptions grammaticales classiques.

Pour ce qui est des propositions pratiques d'utilisation de la contrastivité dans l'enseignement du français langue étrangère, nous aurons recours à deux domaines de la syntaxe qui nous paraissent symptomatiques des difficultés rencontrées par des apprenants germanophones : celui concernant l'ordre des mots et celui se rapportant au système des temps.

4.1. L'ordre des mots dans la phrase

En ce qui concerne le premier domaine, celui de l'ordre des mots dans la phrase, il s'agit ici du domaine de prédilection de ce que l'on appelle communément la syntaxe puisque elle a pour objet véritable d'assembler les morphèmes (lexicaux ou grammaticaux) en syntagmes, unités de rang supérieur formant un ensemble à l'intérieur de la phrase.

A côté des universaux constatables, les langues montrent dans ce domaine des différences qui sont loin d'être négligeables et qui ont déjà été décrites depuis fort longtemps. On distingue ainsi des langues dont les éléments syntaxiques les plus importants, Sujet, Verbe, Objet, sont distribués différemment et l'on distingue notamment les langues SVO des langues SOV parmi lesquelles on isole celles ayant un ordre libre des mots comme le latin, le russe ou l'allemand d'autres ayant un ordre des mots plus strict comme le français ou l'anglais.

Comme on l'a toujours mis en évidence plus haut, il ne s'agit pas ici de rendre compte des similitudes syntaxiques des langues, mais des différences et des contrastes qui peuvent exister entre elles. Kufner²⁷² a déjà décrit ces contrastes entre des langues génétiquement apparentées comme l'anglais et l'allemand, en confrontant des domaines choisis de la syntaxe comme l'ordre des mots, les parties du discours, les complexes verbaux et les différences morphologiques et syntaxiques des temps du passé.

Nous nous attacherons à décrire l'ordre des mots en allemand et en français pour en tirer ensuite des propositions pédagogiques concrètes.

4.1.1. Analyse de l'ordre des mots en allemand et en français

On peut, comme le fait Kufner pour l'anglais et l'allemand, constater les contrastes suivants concernant la place du verbe dans la phrase en français et en allemand :

Tableau 12 : Place du verbe dans la phrase en français et en allemand.

français	allemand
Monsieur Dupont <i>va</i> en ville tous les matins. ²⁷³	1. Herr Dupont <i>fährt</i> jeden Morgen in die Stadt. 2. Jeden Morgen <i>fährt</i> Herr Dupont in

²⁷² KUFNER, H. L. (1962), *The Grammatical Structures of English and German. A Contrastive Sketch*, The University of Chicago Press.

²⁷³ On peut en outre trouver en français une phrase affirmative du type : *Tous les matins, Monsieur Dupont va en ville*. Nous considérons que l'ordre des mots ne change pas, dans la mesure où, dans ce cas, à l'oral, *Tous les matins* est séparé du reste de la phrase par une petite pause que l'on retrouve toujours matérialisée à l'écrit par l'adjonction d'une virgule.

français	allemand
	die Stadt. 3. In die Stadt <i>fährt</i> Herr Dupont jeden Morgen.
Est-ce que Monsieur Dupont <i>va</i> en ville tous les matins ?	4. <i>Fährt</i> Herr Dupont jeden Morgen in die Stadt ?
Est-il vrai que Monsieur Dupont <i>va</i> en ville tous les matins ?	5. Ist es wahr, daß Herr Dupont jeden Morgen in die Stadt <i>fährt</i> ?

En comparant simplement l'ordre des mots, on peut constater qu'à un ordre figé des mots en français, où le verbe occupe toujours la deuxième position (SVO), correspondent trois possibilités en allemand où le verbe occupe trois positions caractéristiques : la première dans la phrase 4 (VSO), la deuxième dans les phrases 1, 2 et 3 (SVO), la dernière dans la phrase 5 (SOV).

Seules les phrases 1 à 3 correspondent, d'un point de vue contrastif, à la phrase française, puisque le verbe y occupe toujours la deuxième place. C'est toujours le cas, quelle que soit la place du sujet, dans les phrases affirmatives allemandes.

La phrase 4 est interrogative, et l'allemand exige que la première place soit réservée au verbe : les germanophones opèrent une inversion du sujet que l'on retrouve en français soutenu, mais dans notre exemple, il faudrait procéder à une transformation supplémentaire, la répétition du sujet grâce à la pronominalisation, si l'on voulait obtenir une inversion²⁷⁴ : Monsieur Dupont va-t-il en ville tous les matins ? En français standard, on utilise l'expression "est-ce que" sans changer l'ordre des mots de la phrase affirmative correspondante²⁷⁵.

La phrase 5 rend compte de la particularité de l'allemand qui exige que le verbe soit placé à la fin de la phrase subordonnée. Le français quant à lui, même dans la phrase subordonnée, conserve l'ordre des mots de la phrase affirmative.

4.1.2. Analyse didactique de l'ordre des mots dans la phrase

Ce que nous venons de constater ci-dessus introduit des difficultés différentes selon la place qu'occupe chacune des langues considérées dans le processus d'apprentissage. La plus petite difficulté est celle que représente la phrase affirmative dans les deux langues, puisque le verbe y occupe dans chacune la deuxième position, même si la place du sujet peut varier en allemand : SVO ou OVS.

En ce qui concerne en revanche l'interrogation, si tant est qu'on ne recourt pas à l'inversion en français parce qu'elle fait partie d'un langage trop soutenu, le germanophone devra faire précéder sa question de "est-ce que" tout en conservant l'ordre

²⁷⁴ Il faut en fait ici deux transformations puisque l'on doit en plus ajouter un "t" euphonique...

²⁷⁵ Il est également possible, en français standard parlé, de conserver l'ordre des mots de la phrase affirmative en n'utilisant que l'intonation pour poser la même question. Dans la langue écrite, la différence entre phrase affirmative et phrase interrogative est représentée par le point d'interrogation qui rend compte alors à lui tout seul de l'intonation : *Monsieur Dupont va en ville tous les matins ?*

normal des mots, même s'il devra prendre conscience que les mots interrogatifs se placent devant cette formule interrogative. Le francophone aura tendance à utiliser l'intonation pour formuler ses questions ; il devra en revanche ne plus considérer l'inversion du sujet comme étant l'expression d'un niveau de langue soutenu et prendre conscience que l'inversion du sujet en allemand revêt plusieurs réalités selon que l'on est dans une phrase affirmative ou interrogative : la place du verbe est alors déterminante puisqu'elle situe la phrase dans l'une ou l'autre des catégories.

Pour ce qui est de la place du verbe dans la phrase subordonnée, c'est le francophone qui éprouvera la plus grande difficulté à assimiler cette nouveauté. Le germanophone se contentera de constater que l'ordre des mots ne change pas en français et n'éprouvera pas de grande difficulté à s'approprier cette façon de procéder qu'il connaît déjà par ses propres phrases affirmatives. Pour le francophone, cette façon de procéder, si contraire à ses habitudes langagières et conceptuelles (il faut attendre la fin de la phrase pour connaître le verbe qui porte le sens), est troublante et stressante à la fois, dans la mesure où, à la crainte de ne pas comprendre l'essentiel de la phrase s'ajoute celle de ne pas entendre le verbe qu'il considère comme le pivot du sens de la phrase.

4.2. Le système allemand-français des temps en contraste

Une confrontation des systèmes d'expression des temps en allemand et en français montre également un risque d'interférence dû à la terminologie grammaticale. Il nous suffit de mettre face à face les dénominations des temps de l'indicatif pour constater ce risque :

- français : présent / passé simple / passé composé / imparfait / plus-que-parfait / passé antérieur / futur simple / futur antérieur
- allemand : Präsens / Präteritum / Perfekt / Plusquamperfekt / Futur

En alignant ces temps sur un schéma comparatif, on peut prendre davantage conscience des différences de représentation des temps entre les deux langues :

Tableau 13 : Comparaison des temps en français et en allemand.

	français	allemand
passé	plus-que-parfait / passé simple / passé composé / imparfait	Plusquamperfekt / Präteritum / Perfekt
présent	présent	Präsens
futur	futur	Futur

Ce tableau ne met en évidence qu'une des difficultés prévisibles que rencontreront les apprenants de l'une ou de l'autre langue : l'imparfait français ne dispose en effet pas d'équivalent en allemand. D'autres se font jour dès qu'on analyse plus profondément, et en les comparant, la formation de ces temps, ainsi que les différentes fonctions que ces temps sont appelés à remplir.

La complexité de cet exemple où l'on trouve des différences ressortissant de

fonctions aspectuelles différentes, mais aussi des différences terminologiques qui rendent encore plus complexe une analyse *a priori* de la valeur des temps, demande un éclairage spécifique et complet de ces zones conflictuelles.

Il faut alors expliciter, grâce à une brève analyse contrastive, les formes et les fonctions des temps de l'allemand et du français. Ce double éclairage conduit inévitablement à un pronostic des interférences possibles entre les deux langues, et donc à une stratégie didactique qui ne manque pas de tenir compte, comme il est d'usage dans une perspective contrastive, de l'aspect directionnel de l'apprentissage.

4.2.1. Formation des temps principaux

4.2.1.1. Présent et Präsens

En français, si l'on excepte les verbes irréguliers, les formes verbales du présent ne sont véritablement différenciées à l'oral que pour les première et deuxième personnes du pluriel. Le seul pronom sujet suffit en effet à déterminer avec sûreté la personne responsable de l'action exprimée par le verbe. Il en résulte un rapport très étroit entre l'action et le sujet de l'action qui rend inutile une flexion du verbe. Cette flexion n'en continue pas moins d'exister à l'écrit, mais elle aussi a subi des réformes qui font que, pour les verbes les plus nombreux (en -er), la première et la troisième personne du singulier revêtent les mêmes particularités graphiques, alors que la deuxième personne du singulier comporte un -s final, et que la troisième personne du pluriel ajoute -ent, ces deux particularités rappelant l'origine latine de ces flexions. On a donc en français trois phonèmes terminaux pour cinq graphèmes.

L'allemand, en revanche, distingue, malgré la présence de pronoms personnels univoques, quatre morphèmes, différents en même temps à l'oral et à l'écrit, qui ne correspondent pas aux différences décrites ci-dessus. En effet, les première et troisième personnes du pluriel retrouvent le graphème et le phonème terminaux du verbe infinitif ; la troisième personne du singulier et la deuxième personne du pluriel sont identiques alors que les première et deuxième personnes du singulier ont des formes originales et différentes.

Un apprenant francophone de l'allemand doit donc distinguer phoniquement et graphiquement les trois premières personnes de tous les verbes et tenir compte des différences de conjugaison des verbes dits forts. Un apprenant germanophone du français doit quant à lui, après avoir intégré les régularités phoniques des terminaisons verbales, mettre en perspective les différences entre le français écrit et le français oral.

4.2.1.2. Les couples passé simple - passé composé et Präteritum - Perfekt

Le français et l'allemand disposent chacun de deux temps de base pour exprimer le passé du récit, le passé simple et le passé composé d'une part et le Präteritum et le Perfekt d'autre part.

En français, la formation du passé simple demeure complexe pour la plupart des francophones qui n'utilisent plus ces formes dans la langue parlée. Même dans la langue

écrite, le passé simple reste un ensemble de formes réservé à l'écriture romanesque, l'écrit épistolaire, diaristique ou journalistique recourant le plus souvent au passé composé. Cette complexité et son utilisation réservée à une langue écrite romanesque rendent ce temps inopérant en français pour exprimer le passé à l'oral. C'est pourquoi les francophones en l'utilisent pratiquement pas dans la langue orale.

En allemand, la formation du Präteritum, temps simple du passé, demande que l'on différencie entre les verbes faibles et les verbes forts. Les verbes faibles insèrent entre le radical et la terminaison une dentale non voisée "-t-" qui produit une différence essentielle, à l'oral comme à l'écrit, entre le présent et le Präteritum. Les verbes faibles irréguliers ("kennen", "wissen", etc.) ajoutent à cette différence un changement de la voyelle radicale : "kannte", "wußte". Les verbes forts se contentent de changer la voyelle radicale sans ajouter ce -t- supplémentaire, voire, pour certains, de transformer en même temps la consonne finale.

On voit déjà poindre ici une difficulté pour les francophones apprenant l'allemand : ils hésiteront toujours à utiliser le Präteritum dans à l'oral, parce que leur langue maternelle ne leur permet de recourir à son équivalent formel que dans la langue écrite romanesque. Les germanophones apprenant le français devront être différenciés entre ceux du nord de l'Allemagne et ceux des régions du sud de la germanophonie : les premiers utilisent couramment le Präteritum et auront tendance à utiliser un temps simple du passé pour exprimer le récit. Le passé simple étant absent des matériels d'apprentissage, ils auront recours à un autre temps simple exprimant le passé : l'imparfait français (voir ci-dessous), qui offre, qui plus est, des formes relativement simples à mémoriser.

Pour ce qui est du passé composé, les problèmes de formation sont sensiblement différents, mais n'en augurent pas moins des difficultés de la part des apprenants, qu'ils soient de langue maternelle allemande ou de langue maternelle française.

En français, le passé composé se forme à partir des formes conjuguées de l'auxiliaire "avoir", exception faite de quelque 44 verbes, parmi les plus courants au demeurant, qui utilisent "être" comme auxiliaire des temps composés et qu'il reste très aléatoire de vouloir catégoriser²⁷⁶, et de tous les verbes pronominaux, qu'ils soient réfléchis, réflexifs ou réciproques, essentiellement ou accidentellement pronominaux. Les temps composés utilisent en outre le participe passé des verbes dont la formation pose aussi parfois quelques problèmes aux francophones, notamment dans leurs formes écrites. On peut en signaler toutefois quelques régularités de formation, puisque, par exemple, tous les verbes dont l'infinitif se termine en -er forment leur participe passé en -é, mais de trop nombreuses irrégularités et exceptions empêchent de procéder à des généralisations didactiquement utilisables.

En allemand, le Perfekt se compose également d'un auxiliaire, "haben" pour les verbes transitifs, pronominaux et intransitifs désignant des événements dans leur durée, "sein" pour les verbes désignant des changements d'état ainsi que les verbes "sein" ("être") et "bleiben" ("rester"). Le participe passé a pour caractéristique commune la

²⁷⁶ On compte dans la liste des 12 000 verbes du Bescherelle 27 verbes conjugués aux temps composés exclusivement avec "être", et 17 autres utilisant alternativement "être" et "avoir", soit respectivement 0,00225 % et 0,00141 % !

présence d'un préfixe -ge, excepté pour les verbes ayant déjà un préfixe inséparable (be-, emp-, ent-, er-, ge-, miß-, ver- ou zer-) d'une part et, pour les verbes faibles, d'une terminaison en -t attachée à la racine verbale, pour les verbes forts fréquemment d'un changement de la voyelle radicale d'autre part.

A travers ces deux couples, on peut voir combien la formation des temps du passé simple ou du passé composé comporte de contrastes et donc d'occasions d'interférences entre les deux langues dans le processus d'apprentissage. Mais le français dispose d'une troisième forme pour exprimer le passé que l'allemand ne connaît pas.

4.2.1.3. L'imparfait

Il n'existe pas d'équivalent de l'imparfait français en allemand. Toutefois, les formes ne poseront pas de graves problèmes d'apprentissage au germanophone, car on peut en distinguer trois réalisations phoniques contre cinq réalisations graphiques.

4.2.2. Emploi et fonction des temps en français et en allemand

4.2.2.1. Le présent

Dupré affirme que le présent en français sert à indiquer un fait habituel "Je vais tous les jours à Angers", un fait général, indépendamment de toute valeur temporelle, tel qu'on l'exprime dans un proverbe, une maxime ou un théorème ("Deux et deux font quatre", "Qui se ressemble s'assemble", mais aussi pour indiquer un fait passé récent ("Je viens de chez lui"), un futur proche ("Je descends à la prochaine station", "Un pas de plus et je tire !"). Il convient de signaler également le présent dit de narration, procédé stylistique littéraire, mais que l'on peut entendre parfois chez les narrateurs passionnés et qui met en relief le fait essentiel, ainsi que le système des conditionnelles où le présent exprime un réel futur ("Si vous êtes là demain, je vous parlerai")²⁷⁷.

L'usage du présent en allemand ressemble fort à celui du français. Toutefois, il est remarquable que les contenus décrits dans la conscience du locuteur se déroulent toujours dans la proximité immédiate du présent. C'est ainsi que des événements périodiques ("Sie besucht mich jede Woche"), un acte habituel ("Er raucht"), des sentences et des faits généralement reconnus ("Luft ist leichter als Wasser") sont exprimés au présent. Des états qui sont appelés à durer après le moment présent utilisent également le présent ("Er lebt in München").

Comme on peut le constater, l'absence de différence notable entre l'emploi du présent en allemand et en français ne peut être à l'origine d'interférences, et on peut en déduire que ces deux temps ne peuvent constituer, que ce soit pour l'apprenant francophone de l'allemand ou pour l'apprenant germanophone du français, une source d'erreurs impliquant la mise en place de processus contrastifs didactiques spécifiques.

²⁷⁷ Cf. DUPRE, P. (1972), *Encyclopédie du bon français dans l'usage contemporain, difficultés, subtilités, complexités, singularités*, Trois tomes sous la présidence de Fernand KELLER, Trévise, Paris. Cf. en particulier tome III pages 2073 et 2074.

4.2.2.2. Les couples passé simple - passé composé et Präteritum - Perfekt

Il en va tout autrement des deux couples du passé.

Imbs analyse avec soin la notion d'événement, à laquelle est lié l'emploi du passé simple en français. Il faut qu'il s'agisse d'un "fait qui se détache des circonstances au milieu desquelles il se produit", qu'il donne "une impression de nouveauté", qu'il soit **"entièrement révolu et sans lien exprimé avec la pensée et l'expérience de celui qui parle."**²⁷⁸ Au contraire, le passé composé français évoque plus ou moins un tel lien : **"Dans la conversation, on ne raconte que les faits dont on a été soi-même le témoin, ou qu'on a entendu raconter ; même quand il s'agit d'événements déjà anciens, le fait qu'on les relate les transforme en événements d'une grande proximité psychologique et quasi expérimentale. De la langue parlée, l'usage a pénétré dans la langue littéraire où le passé composé sert à évoquer des faits d'un passé récent et dont les résultats sont encore perceptibles au moment où l'on écrit. [...] De cette manière, le passé reste, dans une certaine mesure, attaché intérieurement au présent, et c'est en cela que le passé composé se distingue principalement du passé simple."**²⁷⁹

Mais ce qui est caractéristique de l'emploi du passé simple en français est cette sorte de coupure de l'événement raconté avec le monde présent. L'utilisation du passé simple devient vite ridicule dans l'écrit journalistique (voir les nombreux articles sportifs ou relatant des événements locaux, etc.) assimilable à une sorte d'hypercorrection de langage. L'emploi du passé composé reste normal de la part d'un témoin, car l'événement fait partie de son expérience présente.

En allemand, le Präteritum s'utilise pour tous les événements du passé, qu'ils aient encore ou qu'ils n'aient plus d'attache avec le présent. La grammaire de la Bühnenaussprache (norme grammaticale établie en Allemagne) ne préconise cependant son utilisation que lorsque cette attache au présent n'existe plus. Le problème consiste donc à prendre conscience que, dans ces contextes, on a seulement la possibilité d'employer le Präteritum, mais qu'on n'est pas obligé de le faire. En effet, le Präteritum peut être totalement évincé par le Perfekt, voire le Plusquamperfekt ; depuis quelques siècles, il a même totalement été remplacé dans les dialectes du sud de la germanophonie par le Perfekt. La seule forme du Präteritum encore courante dans le sud est "war". On retrouve pourtant dans toutes les descriptions grammaticales issues de germanophones du nord cette idée que le Präteritum est la véritable forme du récit.

Pour ce qui est du Perfekt, il est donc remarquable que son usage est surtout répandu dans la germanophonie du sud ("Er ist gestern angekommen"), mais on peut également entendre le Präteritum lorsqu'une indication de temps fait référence explicitement ou implicitement au passé ou lorsque l'on relate un événement historique ("Kolumbus hat Amerika entdeckt"). Il est toutefois remarquable également que les germanophones du sud éprouvent de grandes hésitations quant à l'utilisation du

²⁷⁸ IMBS, Paul (1960), *L'emploi des temps verbaux en français moderne*, Klincksieck, pages 82 et 83.

²⁷⁹ IMBS, Paul (1960), *op. cit.*, page 103.

Präteritum.

Ainsi, le francophone apprenant l'allemand éprouvera-t-il une difficulté à s'habituer à l'utilisation du Präteritum dans la mesure où l'emploi historique, détaché ou fantastique du passé simple français est fortement connoté. Il préférera recourir au Perfekt qui correspond davantage à ses habitudes langagières, bien que cette forme ne soit connotée en allemand que régionalement.

Pour le germanophone apprenant le français, il nous faut donc ici faire une distinction intralinguistique entre le nord et le sud. Le germanophone du nord aura tendance à n'utiliser que le passé simple ou, comme on l'a vu plus haut, le temps qui lui semble formellement lui correspondre le mieux, et qui est le seul à apparaître dans les premières leçons des matériels didactiques, à savoir l'imparfait. Celui du sud hésitera moins à recourir au passé composé qui fait partie du système des temps du passé de son dialecte et n'éprouvera donc pas de difficultés particulières, à moins que l'apprentissage de la langue étrangère ne se produise par l'intermédiaire de matériels conçus spécialement pour des germanophones du nord.

4.2.2.3. L'imparfait

Si les formes de l'imparfait ne posent pas de problèmes particuliers de mémorisation, il n'en est pas de même de son utilisation. L'imparfait souffre d'une confusion inconsciemment - mais généreusement - transmise par les matériels d'apprentissage. A cause de la relative simplicité de formation, très proche finalement du Präteritum allemand, l'imparfait est ressenti comme la forme lui correspondant le mieux. Or, une analyse des occurrences de l'imparfait - excepté dans les textes d'auteurs contemporains comme Georges Pérec ou Raymond Queneau - montre que ce temps ne peut être utilisé seul : il est toujours en relation - proche ou lointaine - avec l'un des temps du couple dont nous avons parlé plus haut. Cela montre l'originalité de ce temps français qui est constamment à l'origine de difficultés très profondes chez les apprenants qui ne connaissent pas d'équivalent dans leur langue.

Dans l'étude de ces trois cas verbaux, on a pu voir trois niveaux d'intervention contrastive : celui du présent, sans difficulté d'emploi pour les deux langues en contraste, celui des couples passé simple - passé composé, avec des difficultés d'ordre intralinguistique, celui de l'imparfait, où une élucidation contrastive devrait permettre de faire prendre conscience aux apprenants germanophones de l'originalité de cette forme par rapport à celles présentes dans son système personnel.

Ces trois exemples ne constituent ici que des propositions dont nous sommes conscient de ne pas avoir rendu compte d'une manière absolument exhaustive, mais qui devraient malgré cela participer à une implication plus grande de l'analyse contrastive dans l'enseignement du français langue étrangère à un public germanophone.

L'analyse et la prévention des erreurs dans un premier temps, l'élaboration de moyens pédagogiques "curatifs" dans un deuxième temps permettent à l'apprenant de moins hésiter à s'exprimer couramment dans la langue étrangère. De plus, cet investissement préventif ou curatif peut constituer le fondement d'une meilleure compréhension des objectifs institutionnels de l'apprentissage des langues étrangères

comme la réflexion sur le langage. La différenciation progressive menant à une compétence langagière plus développée de l'apprenant peut en effet s'appliquer à d'autres domaines que le seul apprentissage des langues, notamment dans une approche didactique des sciences.

5. Contrastivité et culture

Le dernier domaine dont nous voulons présenter ici des applications pédagogiques est celui de l'approche de la culture des locuteurs de la langue cible. La question se pose en effet de savoir en quoi la contrastivité peut développer cette compétence culturelle dans la culture cible (C2).

L'analyse contrastive s'est contentée, depuis le début de son développement, de considérer les faits pour lesquels elle avait été conçue : les faits de langue. On a pu remarquer plus haut les fréquentes références que nous avons pu faire à l'importance du vécu de l'apprenant. Ce vécu ne comporte cependant pas que l'aspect purement linguistique, à savoir phonologique, morphologique, lexical ou syntaxique, puisque l'on a souvent constaté que ces interférences étaient dues aux conflits entre la culture de l'apprenant et celle que transporte la langue étrangère qu'il est en train d'apprendre. Ces conflits ne revêtent pas toujours l'aspect négatif de "lutte", puisque l'on peut dire qu'il s'agit ici d'un enrichissement de la personnalité psychologique de l'apprenant, grâce à une confrontation éducative, voire formative, avec l'altérité.

Il est nécessaire de revenir, avant d'exposer quelques propositions pédagogiques concrètes, à une définition de la culture, sans éluder les obstacles épistémologiques qu'une approche contrastive de la culture n'est pas sans poser.

5.1. Une définition de la culture ou de la civilisation

La polysémie du mot "culture" n'est pas sans intérêt pour notre propos²⁸⁰. S'il a depuis les origines conservé le sens d'"habiter" et de "cultiver" une terre, il est en effet fortement apparenté au mot "culte", "action de cultiver, de soigner", qui est passé en français en ne conservant que le sens d'"hommage rendu à Dieu ou à un saint". A partir de ce sens, le mot "culte" a étendu sa signification pour prendre celle au figuré de "vénération, admiration" (le "culte de la personnalité") et son emploi récent en apposition avec valeur adjectivale ("un film culte") montre non seulement la vénération que l'on porte à quelque chose ou à quelqu'un, mais aussi une sorte d'adhésion aux thèses que cette chose représente ou que cette personne défend.

Le mot "culture", quant à lui, adopte, à la fin du XVIIIe siècle, le sens que Kant confère à la Kultur, celui de "civilisation envisagée dans ses caractères intellectuels", laissant au mot "civilisation" son sens d'"action de civiliser".

Ce n'est qu'au XXe siècle, sous l'influence des recherches ethnologiques et anthropologiques que le mot "culture" devient l'**"ensemble des formes acquises de**

²⁸⁰ Cette analyse sémantique doit beaucoup à REY, Alain et al. (1992), *Dictionnaire historique de la langue française*, Dictionnaires le Robert, Paris.

comportement dans les sociétés humaines". La culture s'oppose donc à la nature puisque elle ne concerne que les formes de comportement acquises, et les individus isolés qui ont acquis les mêmes formes de comportement sont dépositaires d'une culture commune grâce à laquelle ils se sont regroupés dans des sociétés humaines.

Le corollaire de cet aspect consiste dans l'adéquation entre l'environnement dans lequel on vient au monde et la culture qu'a développée cet environnement au fil des mois pour une personne, des années pour une famille, des siècles pour une société, de son existence. Notre culture particulière issue de notre environnement immédiat constitue ainsi une partie de cette culture locale, régionale, nationale, continentale, voire universelle propre à toute personne. Une culture ne peut être individuelle, car elle repose en définitive sur une imprégnation constante des faits culturels de son environnement ; elle est toutefois personnelle grâce aux agencements particuliers de ces faits qui ne peuvent être identiques d'une personne à l'autre.

Chacune de ces sociétés humaines dispose ainsi d'une propre culture et est donc différente d'une autre dans la mesure où les formes acquises de comportement peuvent varier d'un climat à l'autre, d'une région à l'autre, d'une vallée à l'autre, d'un village à l'autre, d'une maison à l'autre. Ces différences pourraient également faire l'objet d'une analyse contrastive dans laquelle on retrouverait également, pour chaque comportement analysable, les degrés de comparaison que l'on a désormais pris l'habitude de manipuler, et qui s'étendent de l'identité la plus parfaite à la dissemblance la plus profonde.

5.1.1. Objet de l'enseignement de la culture

Toute société dispose d'une langue qui lui sert à communiquer les expériences de ses ressortissants afin de rendre plus court, plus rapide et plus efficace le chemin de la connaissance. C'est en cela que la langue est le véhicule privilégié de la culture. Corollairement, la culture est présente dans la langue, et de nombreuses particularités linguistiques ne sont concevables que pour les êtres qui partagent une culture commune.

Mounin écrivait : **"le contenu sémantique d'une langue, c'est l'ethnographie de la communauté qui parle cette langue."**²⁸¹ L'enseignement institutionnel de la culture aura donc pour objet dans un premier temps de décrire les faits culturels constituant ce contenu sémantique.

Martine Abdallah-Pretceille précise que **"l'évolution de l'enseignement des civilisations [...] s'est réalisée dans une seule dimension, à savoir la recherche et le détermination d'un contenu"**²⁸². Ce contenu, essentiellement culturel au sens kantien du mot, puisque fondé sur les activités intellectuelles propres à une société particulière (histoire, arts, littérature, etc.) ne permet pourtant que difficilement d'accéder à la compréhension d'un peuple et de sa civilisation. Une approche sémiologique de la civilisation, par l'utilisation notamment de documents authentiques, lui rend sa complexité,

²⁸¹ MOUNIN, Georges (1963), *Les problèmes théoriques de la traduction*, Gallimard, Paris.

²⁸² ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1986), *"Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations"*, in : PORCHER, Louis, *La Civilisation*, CLE International, Coll. *Didactique des langues étrangères*, Paris, pages 71 à 87.

sa pluralité et donc sa profondeur.

Toutefois, cette approche n'est pas sans poser d'importants problèmes. Il paraît en effet impossible d'aborder un document authentique sans avoir au préalable étudié et défini le contexte dans lequel ce document a pu être rédigé ou fabriqué. Comment aborder ce document sans préjugés ni *a priori*, tant de la part de l'enseignant que de l'apprenant ? L'enseignement de la civilisation française peut-il être le même s'il est le fait d'un Français, d'un francophone, d'un non-francophone à un public européen, nord-américain, asiatique, africain, en France ou hors de France ?

Abdallah-Pretceille poursuit ces interrogations : ***"Les théories de centration sur l'apprenant développées dans le cadre de l'apprentissage linguistique doivent-elles être considérées comme nulles et non avenues lorsqu'on aborde le domaine de la civilisation ? Une réponse négative impliquerait-elle une pédagogie construite sur un mode contrastif, par la prise en compte d'interférences ? Par contre, si le contenu varie en fonction du public récepteur, ne risque-t-on pas de sombrer dans un système de hiérarchisation des présentations et des approches ? Ne risque-t-on pas aussi de voir se porter au niveau de la civilisation le procès effectué au français fondamental considéré comme la diffusion d'un français second ou d'un sous-produit du français ?"***²⁸³

En ce qui nous concerne, cet enseignement se déroule en France et, comme tel, se doit de correspondre à des objectifs précis d'intégration de l'apprenant dans une communauté linguistique et culturelle différente de celle dont il est originaire.

L'étranger, avant de venir en France, s'est déjà construit une représentation de ce qu'il va y trouver. L'objet de l'enseignement de la civilisation ou de la culture française sera donc essentiellement d'affiner les représentations qu'il s'est fabriquées, voire de les corriger, c'est-à-dire de les rendre plus fidèles à la réalité, afin de l'aider dans son ouverture à l'autre. L'enseignant, lui, devra respecter le vécu culturel de l'apprenant, tout en lui demandant, dans un but de respect mutuel, de respecter aussi celui de l'autre.

La définition de cet objet d'enseignement pose des problèmes éthiques qu'il va falloir également considérer, car il paraît aisé, sous prétexte de respect de l'altérité, de sombrer dans un relativisme culturel négatif qui ne permettrait par exemple plus d'exercer un regard lucide sur les grandes tragédies humaines du XXe siècle.

5.1.2. Approche interculturelle de la civilisation

Une approche interculturelle de la civilisation permettrait davantage de prendre cette dimension éthique de son enseignement et Porcher en esquisse quatre traits minimaux :

"1. la plupart de nos sociétés sont devenues multiculturelles et le seront de plus en plus ; 2. chaque culture a ses spécificités, comme telles respectables ; 3. le multiculturalisme est potentiellement une richesse ; 4. pour qu'il le devienne concrètement, il faut instaurer une interpénétration entre toutes ces cultures sans gommer l'identité spécifique de chacune d'entre elles, mettre le multiculturel en mouvement pour le transformer véritablement en interculturel, avec tout le

²⁸³ ABDALLAH-PRETCEILLE, *op. cit.*, page 74.

dynamisme que celui-ci implique (en termes de communication et d'interaction notamment).²⁸⁴

Cette approche interculturelle ne s'adresse donc plus uniquement à des étudiants, mais également à des migrants, et, dans ce contexte, il est clair que le cadre institutionnel dans lequel va prendre place cet enseignement va revêtir une importance tout à fait particulière.

L'enseignant devra en effet tenter d'élucider le ou les rapports que son groupe d'appartenance entretient avec les autres groupes culturels ou nationaux. Il lui faudra en outre objectiver son propre rapport à la culture et à la langue enseignées ainsi qu'aux groupes culturels auxquels il s'adresse.

Le terme de culture remplace peu à peu celui de civilisation. C'est que la culture est considérée davantage comme une collection de faits culturels, une "mosaïque" : l'étude de la littérature française survolée à travers le XVIII^e siècle, l'étude de l'histoire de la France, des grandes curiosités artistiques, architecturales ou touristiques²⁸⁵. La culture est cependant bien davantage ce **"système de valeurs dynamiques formé d'éléments acquis, avec des postulats, des croyances et des règles qui permettent aux membres d'établir des rapports entre eux et avec le monde, de communiquer et de développer les capacités créatrices qui existent chez eux."**²⁸⁶

Tout travail sur une culture renvoie donc par conséquent à un travail sur sa propre identité et sur la reconnaissance de l'identité de l'autre, non pas comme objets abstraits d'étude, mais comme sujets et acteurs. Ce travail requiert bien entendu une méthodologie précise et nettement délimitée à cause justement du fait que les enjeux y comportent des caractères qui touchent directement la personnalité même de l'homme.

5.2. Analyse contrastive et approche interculturelle

La culturalisation de l'enseignement des langues étrangères fait désormais partie des matériels pédagogiques, et les réflexions fécondes issues des travaux de recherche sur l'interculturel ont permis de préciser l'objet de cet enseignement, même si, partant de théories contradictoires, culture cultivée, culture quotidienne ou approche de l'homme dans sa diversité²⁸⁷, il reste difficile d'en déduire des démarches pédagogiques cohérentes. En quoi l'analyse contrastive pourrait-elle participer à une approche interculturelle plus cohérente de l'enseignement de la culture de langue étrangère ?

Byram propose d'analyser la culture à partir de la langue prise dans le contexte des artefacts, produits et symboles d'actions qui possèdent une signification et qui sont donc eux-mêmes investis d'une signification. **"Le but de l'analyse est de fournir une lecture des comportements et des artefacts y afférent qui inclue une formulation des**

²⁸⁴ PORCHER, Louis (1989), "L'Interculturel aujourd'hui", in : *Le Trefle*, 10, pages 19 à 27.

²⁸⁵ Il s'agit ici des curiosités qu'il faut avoir vues, les "musts", lors d'un séjour en France.

²⁸⁶ Commission canadienne pour l'Unesco (1977), "Une définition pratique de la culture", in : *Cultures*, IV, 4, page 90.

²⁸⁷ Cf. WILLIAMS, R. (1965), *The Long Revolution*, Harmondsworth, Penguin ; cf. également LEACH, E. (1982), *Social Anthropology*, Glasgow, Fontana.

significations qui en font partie."²⁸⁸ Mais cette lecture des comportements et des artefacts exige une syntaxe identique, sans quoi, on risque de ne réussir qu'à lier entre elles, de façon empirique et partielle, des significations qui n'auront pas donné toute leur valeur de sens.

Dans une analyse contrastive, il est nécessaire, d'abord, de faire un état des lieux dans les deux cultures en présence. Chaque "culture subjective", **"manière propre à un groupe culturel de percevoir son environnement social, [...] renvoie aux variables qui sont des attributs de la structure cognitive de groupes d'individus"**²⁸⁹ que sont notamment les significations partagées et communes d'un groupe, "associations, attitudes, croyances, évaluations, catégorisations, attentes, souvenirs, opinions, impressions, perceptions de rôles, stéréotypes, valeurs".

Il est donc nécessaire de passer l'une après l'autre la culture source et la culture cible au crible de leurs significations.

Pour cela, il est nécessaire de sensibiliser l'apprenant à la culture véhiculée par la langue, considérée encore trop souvent comme des faits purement linguistiques sans véritable rapport avec les membres de la société locutrice de cette langue.

La définition d'objectifs culturels à atteindre apparaît alors indispensable à un enseignement conséquent de faits linguistiques, car le contenu sémantique d'une langue se réfère au contenu culturel que véhicule cette langue : il est impossible de concevoir une compréhension linguistique sans évoquer le contenu culturel. Il est tout aussi impossible d'utiliser un code linguistique sans en avoir élucidé auparavant les attendus culturels qui le précèdent.

L'objectif culturel ne peut alors se définir qu'en étroite concertation avec la vécu culturel du locuteur de la culture source. Il en ressort que l'objectif de l'apprentissage des langues étrangères ne peut être limité à un aspect purement fonctionnel, mais qu'il faut ajouter à cette notion de pure communication fonctionnelle un aspect comprenant les connaissances permettant l'accès à une meilleure compréhension de l'environnement. Dans le cas d'une culture cible, cet environnement est neuf, inconnu, analogue à celui que rencontre l'enfant dans ses premières heures de scolarisation ou de socialisation plus large, comme sa première sortie de l'environnement familial immédiat. Si cet environnement est neuf, c'est qu'il est soumis à des règles nouvelles, inconnues jusqu'alors ; il exige donc une explicitation des règles propres à sa définition, même si ces règles ne suffisent pas à elles seules à rendre opérante cette explicitation : le but de l'enseignement d'une culture étrangère ne peut se résumer à une accumulation de connaissance pure des faits culturels, même si ces règles se révèlent indispensables.

L'approche contrastive permet une relativisation des phénomènes culturels et l'accès à une tolérance de la différence. Mais s'agit-il d'une tolérance ou d'une compréhension de la différence ? Parler de tolérance, c'est se suffire à constater que les cultures sont différentes et qu'il est nécessaire d'accepter ces différences en tant qu'inhérentes à la

²⁸⁸ BYRAM, Michaël (1992), *Culture et éducation en langue étrangère*, LAL, Credif, Hatier/Didier, page 118.

²⁸⁹ TRIANDIS, H.C. (1972), *The Analysis of Subjective Culture*, New York, John Wiley, page 3.

diversité effective des cultures, dans leurs caractères propres de différence. La compréhension est d'un tout autre ressort, puisqu'il ne s'agit plus ici d'un simple constat, mais d'une démarche intérieure de chaque individu lui permettant d'effectuer un éclairage des faits culturels à la lumière des causes, des origines et du développement de ces faits dans la société (micro- ou macro-) utilisant ce code.

L'élucidation des faits culturels permet ainsi de remonter aux origines de la présence de ces différences culturelles et donc de procéder à une remise en cause de sa propre culture par les réflexions qu'elle procure. C'est par la compréhension de l'altérité qu'on accepte de se glisser dans une culture autre que celle qu'on avait avant de connaître celle de l'autre. C'est en cela que l'apprentissage d'une langue - et donc d'une culture - étrangère est véritablement éducatif, voire formateur.

Cette approche pose en outre comme préalables de résoudre des problèmes éthiques et moraux que ne manquent pas de rencontrer autant l'apprenant que l'enseignant.

L'enseignant doit en effet avoir pris conscience que son enseignement va faire subir à l'enseigné une influence considérable. L'enseigné peut en effet, indépendamment des propres réflexions de l'enseignant, interpréter des faits culturels dans un sens qui va à l'encontre d'une acceptation de la différence. La réflexion de l'enseignant sur les contenus culturels qu'il choisit de proposer revêt alors une importance capitale en termes de définitions d'objectifs.

Inversement, l'enseigné en tant qu'apprenant dispose d'une liberté et d'une autonomie d'interprétation des faits culturels présentés qui lui permettent de choisir, en définitive seul, la façon, positive ou négative, dont il va recevoir ces faits. Une élucidation de la tragédie de la Shoah peut ainsi revêtir deux interprétations opposées, celle conduisant à une forte remise en question d'un racisme universel latent, ou, au contraire, celle qui pousserait à une exaltation de ces racines racistes. On voit par cet exemple l'importance d'une réflexion préalable et profonde sur l'élucidation des faits culturels qui consiste en une prise de conscience des éléments constitutifs de sa propre culture afin de mieux élucider la culture de l'autre.

Camilleri²⁹⁰ conclut son ouvrage en signalant cinq écueils qu'une telle approche de la différence doit absolument éviter :

1.
la mise en danger d'un consensus social, voire de l'unité nationale ;
2.
l'élaboration incontrôlée d'une carte des différences culturelles qui fige chacun à l'intérieur de la même société ;
3.
la travail sur des abstractions monolithiques qui fait fi des ressemblances identitaires constitutives de sous-groupes culturels ;

²⁹⁰ CAMILLERI, Carmel (1985), *Anthropologie culturelle et éducation*, Unesco - Delachaux & Niestlé, 162 pages. Cf. notamment pages 154 et 155.

4.

la négation d'un corps de connaissances objectives et d'égalités universelles propres à tous les hommes ;

5.

la valorisation non réfléchie de la différence culturelle qui aboutit à des effets ségrégationnistes analogues à ceux des modèles éducatifs racistes.

Il apparaît ainsi fondamental de prendre une conscience réfléchie de l'existence des différences. Ne considérer que les faits relevant d'une analogie parfaite ne saurait révéler les faits constituant l'originalité de toute culture ou sub-culture. Faire prendre conscience de l'existence des différences, c'est aussi permettre au moins une réflexion sur le respect de l'altérité, dont le premier degré est la tolérance. L'empathie, compréhension de cette différence, en constitue le deuxième degré, mais elle relève de la seule démarche personnelle, autonome et libre de l'apprenant. L'empathie n'est donc pas la tolérance, même si celle-ci est constitutive de la première.

Si la compréhension est étymologiquement une acceptation, elle ne constitue pas pour autant le fait de se glisser dans la culture de l'autre. Ce glissement ne peut d'ailleurs être souhaitable, dans la mesure où une uniformisation culturelle aboutirait à un appauvrissement des cultures individuelles. La richesse, selon Porcher, vient de la différence. Pourquoi alors vouloir casser le moule originel de l'apprenant en le "formant" à l'aide d'une culture qui ne lui est pas propre et dans laquelle il n'aurait pas l'intention de se glisser ?

Ces diverses réflexions montrent combien une analyse en contraste est indispensable à l'étude des faits culturels nouveaux, à la condition que cette analyse contrastive relève d'un processus non hiérarchisant habituel à l'apprenant. Une telle analyse est cependant soumise à l'élaboration d'une stratégie culturelle progressive dont on peut déterminer trois étapes successives. D'abord une analyse des connaissances culturelles en op-position avec celles de la culture source, suivie d'une prise de conscience des différences entre les deux cultures, pour déboucher enfin sur une appréhension de la culture cible en situation.

5.2.1. Analyse contrastive des calendriers français et allemand

Afin d'illustrer cette analyse, nous avons choisi de travailler sur le calendrier²⁹¹, en réfléchissant sur les fêtes et les jours fériés en France et en germanophonie²⁹². Le calendrier permet en effet une analyse résolument contrastive de deux cultures et constitue en lui-même, par sa forme, un *tertium comparationis* commun aux deux communautés linguistiques.

Nous n'avons retenu que quelques événements particuliers mettant en relation des

²⁹¹ Cf. DESCAYRAC, Catherine (1990), *Une année en France*, CLE International, 95 pages. Cet ouvrage "fournit à l'apprenant de nombreux documents qui ont été sélectionnés parce qu'ils portent les traces de ces repères culturels [... que l'apprenant d'une langue étrangère] doit identifier d'abord, afin de se les approprier peu à peu [... et] qui jalonnent de façon plus ou moins explicite les discours des locuteurs français" (Avant-Propos, page 6).

faits culturels totalement identiques, un peu différents et très différents.

5.2.1.1. Identité des faits culturels

Une analyse contrastive des calendriers des met en évidence l'identité de nombreux faits culturels allemands et français. De nombreux jours fériés sont fériés dans les deux pays à cause de (ou grâce à) une culture ayant la même origine historique, religieuse ou sociale. Ainsi, le 1er janvier revêt-il le même caractère festif dans les pays germanophones et en France. De plus, les fêtes des amis et des connaissances revêtent-elles les mêmes caractéristiques dans ces communautés linguistiques.

Cette identité des faits culturels dans les différents pays qui nous préoccupent plus particulièrement ici peuvent être l'occasion de montrer les analogies très fortes qui existent entre les différentes cultures op-posées et donc de révéler à l'apprenant, au delà des différences communément admises, une certaine identité des conditions humaines.

5.2.1.2. Légères différences entre faits culturels

Il existe toutefois des faits culturels qui n'admettent pas une identité totale. Les divergences sont alors dues à des différences d'appréciation relevant de fonds culturels n'ayant pas toujours suivi les mêmes chemins de réalisation. Les représentations ne peuvent être les mêmes, car elles suivent alors des cheminements culturels différents.

C'est la cas par exemple de ce phénomène français de la rentrée scolaire, fixée jusqu'alors à la même date, ou peut s'en faut, pour tous les écoliers, collégiens et lycéens français. En germanophonie, cette rentrée est étalée non seulement suivant les pays germanophones, mais encore, à l'intérieur même de ces différents pays, selon les différents Länder ou Cantons les composant.

Ce peut être l'occasion d'amener les apprenants à prendre conscience d'une différence qui n'est pas sans importance si l'on veut mieux comprendre divers faits culturels français ou allemands selon la direction de l'apprentissage. Ainsi en est-il par exemple du caractère administratif centralisé français ou du régionalisme exacerbé austro-allemand. On ne peut comprendre par exemple les mots "juilletiste" ou "aoûtien" sans faire référence à ce phénomène. De même, les luttes politiques entre les deux grands partis conservateurs, la CDU et la CSU, ne peuvent se concevoir pour un apprenant francophone sans une explicitation de leurs profondes origines historiques.

5.2.1.3. Deux faits culturels en contraste

Les fêtes nationales font partie de ces faits culturels qui montrent l'unité d'une

²⁹² Nous avons choisi la France, et non la francophonie, afin de prendre acte de ce que l'enseignement du français en tant que langue et culture sources se fonde essentiellement sur ce pays, la francophonie ne constituant pas encore, de par sa diversité géographique sur le globe, une unité géographique aux contours très marqués. Pour ce qui est du choix de la germanophonie, par opposition à l'Allemagne, il s'agissait de tenir compte de cet espace germanophone géographiquement très marqué et incluant des différences intralinguistiques et intraculturelles intéressantes à constater puisqu'elles existent tantôt indépendamment des frontières helvético-germano-autrichiennes, tantôt à l'intérieur même de chacune de ces frontières.

communauté nationale. Si la France jouit d'une tradition séculaire de la célébration du 14 juillet²⁹³, il n'en est pas de même pour l'Allemagne, dont l'instauration de la Fête Nationale remonte à 1989. L'institution des Fêtes Nationales est par là à l'origine d'un fort contraste culturel. La tradition fortement ancrée chez les Français s'oppose en effet à une prise de conscience encore balbutiante dans l'Allemagne réunifiée.

Ce premier contraste est à attribuer à la différence de traitement des deux fêtes. Pour ce qui est du 14 juillet, le lien très fort avec la commémoration de la prise de la Bastille (14 juillet 1789), événement reconnu par les historiens comme parfaitement anecdotique dans le déroulement de la Révolution Française, n'a cessé de croître en popularité. Cette popularité s'est surtout développée par le caractère véritablement festif de cette commémoration, dû pour une bonne part à la gratuité des fêtes organisées à cette occasion. Il suffit de rappeler que dès 1790, la Fête de la Fédération avait rassemblé à Paris plus de trois cent mille personnes, qu'elle s'était achevée par une fête populaire, et qu'en 1848, avant même donc l'instauration de la véritable Fête Nationale, un gigantesque banquet devait réunir le 14 juillet les travailleurs pour la modique somme de 50 centimes par tête dans tout Paris²⁹⁴.

Tout autre est le traitement de ce 3 octobre, Jour de l'Unité Allemande depuis 1989. La liesse populaire ne peut revêtir le même aspect pour une raison de pure localisation dans le calendrier : la fraîcheur de la saison ne permet pas une réunion à l'extérieur des participants à cette fête. Mais bien plus que cette raison climatique, le sérieux de cette fête est à ramener aux conséquences de l'événement à l'origine du 3 octobre. La chute du mur de Berlin aurait dû être l'occasion de retrouvailles de tout un peuple réuni politiquement et donc culturellement. C'est compter sans ce régionalisme très fort dans l'esprit des Allemands auquel nous avons fait allusion plus haut et à ses conséquences immédiates sur cette réunification nécessaire d'un point de vue politique, mais qui aurait dû se dérouler sur une période de temps plus étendue, afin de ne pas heurter les sensibilités de part et d'autre. Les conséquences de cette réunification vraisemblablement trop rapide sont visibles depuis la dizaine d'années qu'elle s'est opérée. En effet, de très douloureux problèmes n'ont pas encore été résolus qui ne permettent pas à cette fête de revêtir le même caractère débridé que le 14 juillet français. Peut-être faudra-t-il qu'une ou deux générations passent avant que ces questions ne reçoivent des réponses définitivement acceptées par tous leurs acteurs.

Ainsi, grâce à une analyse contrastive des différents calendriers des cultures en présence, il est possible d'atteindre une meilleure connaissance de l'autre et d'accepter qu'il puisse, dans des situations analogues, avoir des représentations, voire des réactions différentes.

5.2.2. Deux cultures ou compétence transculturelle ?

²⁹³ Le 14 juillet a été instauré "Fête Nationale" par le décret du 6 juillet 1880 promulgué au *Journal Officiel* le 11 juillet suivant. Dès le 14 juillet 1880, un défilé militaire est organisé à Longchamp. Il ne se déroulera sur les Champs-Élysées qu'à partir du 14 juillet 1915, à l'occasion du transfert aux Invalides des cendres de Rouget de Lisle.

²⁹⁴ Ce banquet n'aura pas lieu à cause des événements de juin 1848.

Peut-il y avoir pour autant des interférences culturelles ? Les interférences culturelles ne sont-elles pas dues pour une bonne part à une méconnaissance de la culture cible ? La contrastivité participe, grâce aux questions qu'elle pose sur les différences culturelles, à une meilleure connaissance de la culture cible : l'apprenant n'adopte pas une autre culture, il modifie sa culture antérieure en l'enrichissant de faits culturels nouveaux qui lui permettent de mieux comprendre et respecter la différence et d'acquérir, à côté de sa propre compétence en C1 une compétence en C2.

La première constatation que l'on peut faire, c'est qu'il existe chez tout locuteur d'une langue une compétence dans la culture propre à la communauté linguistique de cette langue. Cette compétence comporte différents niveaux selon la communauté dont il s'agit, familiale, locale, régionale, nationale, continentale, universelle. Elle consiste essentiellement dans la capacité de communiquer et d'agir à l'aide de sa propre langue dans une communauté donnée. Hymes précise que cette compétence consiste dans **"la connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social."**²⁹⁵

Il s'agit en effet d'une connaissance pratique et non obligatoirement explicitée des codes régissant la communication à l'intérieur d'un cadre social donné. Tout locuteur d'une langue source se construit peu à peu et depuis son plus jeune âge. Cordonnier affirme que **"tout se passe comme si, au cours de l'existence, et singulièrement durant l'enfance, se constituaient différentes strates, chacune porteuse de caractères culturels, se recouvrant peu à peu, ce qui fait que certains traits culturels sombrent dans l'inconscient."**²⁹⁶ Cette connaissance n'est pas élucidée, explicitée, mais elle est pratique, même si elle recouvre divers degrés de perfection, et permet au locuteur de L1, à l'intérieur de son cadre social, de rendre sa communication plus effective.

L'apprenant d'une langue étrangère, en revanche, ne peut connaître ni disposer de ces clés communicationnelles. Il ne peut donc communiquer effectivement que lorsque le mécanisme de communication que constituent les outils langagiers aura pu être mis en oeuvre grâce à cette clé qu'est la culture dans laquelle baigne cette langue.

Il devient ainsi inévitable de recourir à une autre compétence culturelle, celle de la langue cible, pour laquelle l'apprenant devra acquérir les connaissances suffisantes lui permettant d'entrer en véritable communication avec ses locuteurs. Est-il pour autant nécessaire de jouir d'une pleine compétence de la C2 ? Ne peut-on penser, avec Baumgratz²⁹⁷ que la compétence transculturelle comme **"capacité à communiquer et à agir dans une langue étrangère"** suffit à l'apprenant ?

²⁹⁵ Cité dans GALISSON, Robert & COSTE, Daniel (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, pages 105 et 106.

²⁹⁶ CORDONNIER, Jean-Louis (1995), *Traduction et culture*, Coll. LAL, Crédif-Hatier-Didier, page 175. Voir en particulier le chapitre 5, *"La culture de l'autre, du rejet au regard"*, pages 167 à 186.

²⁹⁷ Cf. BAUMGRATZ, G. (1992), *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, Hachette.

La recherche de cette autre compétence culturelle ne peut se contenter d'une méthode ethnographique qui ne chercherait qu'à décrire une culture étrangère. Il est nécessaire de faire suivre ce travail de pure description par une prise de conscience qui ne peut manquer, comme le signale Byram d'introduire chez l'apprenant une perturbation qui traduit une transformation des attitudes et des concepts, ainsi qu'une modification des schèmes existants. L'apprenant ne peut manquer alors de se transformer à son tour en ethnographe et en informateur, ce qui lui permet **"d'acquérir une vision, par la comparaison des deux, qui ne soit complètement ni l'une ni l'autre. Le processus de comparaison entre deux points de vue permet d'avoir une prise sur les deux cultures et d'acquérir par là même de nouveaux schèmes et une compétence interculturelle."**²⁹⁸

Cette compétence interculturelle transculturelle permet en tout cas d'approcher la langue et, en même temps, la culture de l'autre, après avoir mis en évidence les différences entre les deux cultures. C'est ce que va montrer l'exemple concret qui suit.

5.2.3. Approche de la culture cible en situation

Le Centre International d'Etudes Françaises propose aux étudiants étrangers du niveau supérieur une recherche personnelle sur un sujet se rapportant au thème générale de "La France et les Français d'aujourd'hui". Cette recherche repose sur l'idée que la présence en France de l'étudiant doit lui permettre de nouer des relations avec des spécialistes du sujet choisi par l'étudiant, et donc de sortir de l'environnement universitaire afin de se construire soi-même ses connaissances culturelles. Il s'agit de prendre contact avec les Français d'aujourd'hui, dans leur(s) milieu(x) par des entretiens sur un sujet choisi, élaboré pour éventuellement le compléter par des recherches documentaires en bibliothèque. Ces recherches, ces entretiens, ces enquêtes sont ensuite mises en forme dans un compte-rendu écrit dans une langue soignée.

La première étape est le choix du sujet. Il s'inscrit dans la thématique générale imposée et ne peut donc traiter par exemple d'auteurs littéraires décédés, ni de peintres ou d'artistes décédés. Il s'agit plutôt de répondre à une question que l'étudiant se pose sur la France et les Français d'aujourd'hui depuis son arrivée en France, qu'il se posait même peut-être avant son arrivée en France. Il est impératif en tout cas que le sujet corresponde à l'intérêt personnel de l'étudiant. Le sujet ne doit pas non plus poser de problème de recherche. Il est difficile, pendant la courte période dont ils disposent, de prendre des rendez-vous multiples à Lille, à Marseille, à Bordeaux, ou à Paris. Le sujet a donc intérêt à être centré sur un domaine dont l'étudiant peut directement tirer parti dans son entourage, à Angers ou sur la région angevine, ce qui rend les sources plus accessibles, les entretiens et les enquêtes plus facilement exploitables.

Ainsi, les étudiants ont pour tâche de nouer des contacts avec des personnes-ressources, de prendre des rendez-vous par téléphone, en essuyant parfois des refus, de conduire un entretien qu'ils ont dû préparer auparavant, de rendre compte enfin de leurs découvertes sur le terrain dans un mémoire d'une vingtaine de pages écrites en français.

²⁹⁸ BYRAM, Michaël (1992), *op.cit.*, page 184.

Cette découverte de l'altérité culturelle au moyen d'un travail requérant une objectivité dans le compte-rendu final repose sur une logique contrastive dans la mesure où l'étudiant part d'une question du type : **"Pourquoi les Français ne font-ils pas comme mes compatriotes, pourquoi se passe-t-il en France des choses différentes de celles qui se passent chez moi ?"**

Lorsque l'on demande aux étudiants si ce travail leur a apporté quelque chose, on constate plusieurs satisfactions. D'abord, celle, plus matérielle, d'avoir pu écrire un compte-rendu en français de plus de vingt pages. Ensuite, celle, plus intellectuelle, d'avoir fait la connaissance de vrais Français, pas ceux des livres, mais ceux de la vraie France, ou tout au moins de ce qu'il considèrent comme la vraie France. Enfin, et surtout, celle, interculturelle, d'avoir eu la possibilité de mieux comprendre les différences avec leur pays d'origine. C'est cette découverte interculturelle qui nous paraît être la plus formatrice, et l'on peut même constater chez les étudiants que cette découverte interculturelle n'est pas passagère, qu'elle s'inscrit dans la durée, puisque certains d'entre eux, lors d'un passage en France, rencontrent encore les personnes-ressources avec lesquelles ils avaient pu prendre des contacts lors de l'enquête préliminaire.

5.3. Analyse contrastive des représentations culturelles

Procéder à une analyse contrastive des représentations impose une réflexion épistémologique sur ces dernières. Qu'est-ce qu'une représentation ? Qu'est-ce qu'un stéréotype ? Comment faire le lien entre l'ethnocentrisme naturel et la décentration nécessaire à la compréhension de l'altérité ? Comment enfin, d'un point de vue pragmatique, introduire une analyse déstructurante de ses propres fondements culturels, afin d'en relativiser la pertinence, sans pour autant perdre les repères culturels constitutifs pour chacun de son identité ?

Ces obstacles épistémologiques demandent à être étudiés au plus près afin d'en éluder les difficultés psychologiques qu'une telle approche susciterait.

5.3.1. Stéréotypes culturels

Le premier obstacle sur lequel l'enseignant et l'apprenant risquent d'échouer dans leur approche de la culture cible vient de ce que chacun s'en crée une image subreptice qui n'est pas uniforme. Ainsi, l'enseignant, grâce à sa formation et à ses expériences en perpétuelle progression, aura une vision qui correspondra davantage à ce que nous avons défini plus haut comme faisant partie de l'interculturel. Des représentations choquantes pour un néophyte, lui apparaissent comme des visions beaucoup plus naturelles, car il dispose déjà de connaissances suffisantes pour différencier les éléments perturbateurs importants de ceux qui ne sont que secondaires. L'apprenant, lui, évolue sur ce qu'il considère la plupart du temps comme une "table rase" : tout lui est nouveau, tout lui est bizarre, tout lui est différent. Il subit d'autre part l'influence de sa culture de proximité, à savoir, les stéréotypes véhiculés par son entourage immédiat.

Pantanella signale de nombreux stéréotypes, représentations faussées par des images préconçues, véhiculés par les manuels d'apprentissage du français langue étrangère. **"C'est autour et à travers les loisirs que les actes de paroles et les**

éléments de civilisation sont présentés (le sport, les week-ends à la campagne, le cinéma, le théâtre, les cafés et les discothèques)."²⁹⁹ Ainsi la France est-elle perçue comme déformée, fidèle à l'image que les films publicitaires vantant ses mérites touristiques transportent à travers le monde. Cette image ne perturbe en rien celle que les apprenants se forgent et ne remet pas en cause une idée qu'ils se sont faite de la culture source. Or, cette image est loin de correspondre à la réalité, puisque les Français travaillent, n'ont pas nécessairement une résidence secondaire à la campagne, ne fréquentent pas pour la plupart d'une façon assidue les théâtres, les cinémas, les cafés ou les discothèques.

L'objectif d'une approche contrastive sera donc de tendre, en comparant sa propre culture source à ce que l'on présente de la culture cible, à aider l'apprenant à ne plus se satisfaire d'un approche impressionniste des deux cultures, mais à observer de façon plus détaillée ce qui constitue les impressions que l'on en a. C'est en abattant ce premier obstacle épistémologique des stéréotypes issus de sa culture maternelle et encouragés par les moyens d'enseignement dont on peut disposer qu'on peut arriver, en relativisant également culture idéale et culture réelle, à se fabriquer personnellement une vision de la culture de l'autre permettant une meilleure compréhension.

5.3.2. Ethnocentrisme et décentration

Il est une autre difficulté de l'approche contrastive d'une culture cible constituée essentiellement par cette **"incapacité pour un groupe ou un individu d'effectuer une décentration par rapport à son groupe culturel de référence"**³⁰⁰, à savoir l'ethnocentrisme. Pantanella nous en donne un exemple tiré de son expérience personnelle d'enseignante pour des étudiants iraniens.

Les étudiants ont été très choqués par les héros (une adolescente et un adolescent) de la bande dessinée servant de support pédagogique. Ces héros se rencontrent au café, dans les discothèques et se parlent dans la rue. Mais **"aller au café, au théâtre, dans les discothèques fait partie des interdits sociaux de leur pays ; depuis 1979, date de la révolution islamique, l'Iran n'accorde qu'une place infime aux loisirs."**³⁰¹

Faut-il pour autant s'engager et militer contre ces représentations directement ethnocentriques ? Cette volonté que l'on pourrait avoir de s'engager contre ces représentations ne constitue-t-elle pas elle-même un élément de notre propre ethnocentrisme ? Comment alors introduire cet élément hautement perturbateur pour l'identité de chacun qu'est la décentration ? Dans quelle mesure peut-on persister à présenter la France dans sa réalité quotidienne lorsque l'on sait que les apprenants sont très éloignés de cette réalité ?

²⁹⁹ PANTANELLA, Anouk (1991), "Les problèmes de l'interculturel chez les étudiants débutants", in : *Le FLE de 0 à 300 heures, Actes du Colloque CIDEF, Centre International d'Etudes Françaises, page 144.*

³⁰⁰ ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1986), *op. cit.*, page 82.

³⁰¹ PANTANELLA, Anouk (1991), *op. cit.*, page 144.

Autant de questions auxquelles une décentration négociée peut tenter de répondre à l'aide d'une analyse contrastive des représentations.

5.3.3. Représentations culturelles et pédagogie

La décentration négociée que nous avons mentionnée plus haut ne peut se produire si enseignant et enseignés ne vivent ensemble dans un climat de confiance et de compréhension mutuelles. Seul l'enseignant se trouve en mesure de créer ce climat à l'intérieur de ses interventions didactiques.

Il lui incombe donc de définir une méthode lui permettant à la fois d'effectuer une analyse des représentations et des stéréotypes véhiculés par la culture - homogène ou hétérogène - des apprenants et de présenter une analyse objective des connaissances indispensables à l'élucidation de la culture cible. Une approche contrastive des deux cultures en présence permet de développer un mode opératoire susceptible de répondre à ces deux attentes concomitantes. Le dialogue sous la forme d'entretien ou de débat menés en début de formation permet une analyse des représentations et des stéréotypes présents chez les apprenants concernant à la fois la culture source et la culture cible. Il devient alors possible à l'enseignant d'orienter la progression didactique en fonction des problèmes soulevés.

On a vu qu'apprendre une langue étrangère consistait également à apprendre la culture étrangère, que langue et culture étaient indissociables. Enseigner une langue, c'est permettre à l'apprenant d'approcher l'altérité, d'appréhender la différence afin de la tolérer, voire de la comprendre.

L'enseignant accepte d'être un médiateur d'une altérité qu'il connaît parce qu'il l'a déjà analysée en se défendant le recours au relativisme culturel.

Cette démarche lui reste cependant personnelle, et, dans un souci d'autonomisation de l'apprenant, elle exige de sa part une diffusion de sa méthode auprès de l'apprenant.

Pour conclure ce chapitre, on peut dire que le processus contrastivant est effectivement susceptible de proposer aux pédagogues des applications pédagogiques intéressantes. Il est certes nécessaire de compléter cette ébauche concernant les différents domaines visés ci-dessus, phonologie, morphologie, lexicologie, syntaxe et culture.

Il serait aussi important de poursuivre le travail de Malblanc pour approfondir une stylistique comparative dont la théorie de la traduction a un impérieux besoin. Une pragmatique contrastive aurait également pour tâche de décrire les comportements verbaux pertinents comme les différentes formes de salutation métalinguistiques en français et en allemand (formules de politesse, comportements gestuels, etc.)

Un tel élargissement du champ d'intervention de la contrastivité ne peut toutefois, aussi logique qu'il puisse paraître, surtout d'un point de vue pragmatique, se passer de la résolution de toute une série de problèmes concernant à la fois la théorisation et la modélisation d'une approche contrastive. Ces contrastes sémantiques non superficiels rendent nécessaire une réflexion supplémentaire sur les fondements théoriques de cette contrastivité comme nous avons pu tenter de le faire dans ce travail.

Conclusion

Durant cette période de recherche, parfois de tâtonnements toujours instructifs, et de définition épistémologique de la contrastivité, nous avons pu approfondir certains concepts qui la sous-tendent, ainsi qu'émettre des doutes et poser des questions sur certaines représentations qui nous apparaissent désormais moins limitées par les différents champs auxquels on peut avoir coutume de lier les pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères.

L'analyse contrastive ne peut constituer à elle seule la panacée des problèmes posés par l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, notamment du français langue étrangère en France. On a pu voir tous les avantages qu'une telle approche ne peut manquer d'apporter, tout particulièrement lorsque seules deux langues sont mises en présence dans cet acte d'enseignement ou d'apprentissage. Son application devient beaucoup plus délicate lorsque le public d'apprenants n'est pas linguistiquement homogène, et il convient alors d'y recourir de façon beaucoup plus nuancée.

La théorie linguistique sous-tend avec force l'analyse contrastive. Si elle en constitue une entrée privilégiée, elle ne peut rendre le processus contrastif opérant que si elle tient compte des pratiques d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères. L'analyse contrastive n'est donc pas possible sans des bases théoriques linguistiques, mais elle invite à dépasser ce cadre théorique pour interroger les pratiques des enseignants d'une part, mais aussi celles des apprenants eux-mêmes dans leurs processus cognitifs personnels. En cela, l'analyse contrastive se mue en une approche contrastive qui souligne la présence du déjà-là que constituent la langue et la culture

maternelles sur lesquels l'apprenant pourra en toute conscience s'appuyer afin de s'approprier la langue et la culture cibles.

Cette approche contrastive transgresse à son tour les clivages méthodologiques. Elle n'a pas pour ambition de constituer une méthodologie nouvelle, qui n'aurait pas de fondement historique, ni une nouvelle méthodologie, qui remplacerait avantageusement les anciennes, mais elle revendique en revanche l'interaction des diverses approches, qu'il s'agisse des méthodes de l'ère pré-linguistique ou des méthodes psychologiques, qui ont depuis toujours oeuvré à l'apprentissage des langues étrangères. La psychologie cognitive ouvre par exemple un accès privilégié au fonctionnement du sujet susceptible d'éclairer davantage cette démarche contrastive qui lui permet de devenir l'auteur autonome de sa propre connaissance.

L'approche contrastive appelle alors le concours des différents domaines épistémologiques interrogés par la question de l'interculturel, comme l'anthropologie, l'ethnologie, la philosophie.

L'approche contrastive repose en effet sur une contrastivité qui participe de ce que l'on a appelé une approche anthropo-didactique. La contrastivité est anthropo-didactique en ce qu'elle permet en quelque sorte à l'apprenant de maîtriser et d'adapter sa nature, l'innéité de ses facultés cognitives. C'est grâce aussi à cette faculté innée et en devenir, dont le développement nous semble par conséquent si important à l'intérieur de l'acte éducatif, que le sujet peut avancer de manière décisive dans la construction de son identité, grâce à l'acquisition raisonnée des différents savoirs qui le conduisent à la connaissance vraie du réel.

La contrastivité est alors éducation parce qu'elle traverse la didactique pour aller jusqu'à son fondement anthropologique. On a pu montrer qu'un enseignement des langues étrangères, qui reposerait sur les principes qu'elle propose, serait susceptible d'en tirer un avantage considérable, dans la mesure où l'apprenant, en s'appuyant lui-même sur ces principes dont il serait devenu conscient, deviendrait davantage encore le médiateur de son propre apprentissage.

Les principes que la contrastivité met en avant dépassent ainsi le seul domaine de l'apprentissage des langues étrangères : la contrastivité est présente dans tout acte de perception, comme ont su le montrer les philosophes depuis la plus haute antiquité. Elle joue en effet un rôle prépondérant dans l'acquisition du langage par l'incessant va-et-vient entre ce qui est déjà connu et ce qui est à connaître. La contrastivité devient alors l'une des clés de la communication interpersonnelle, l'autre apportant des informations que le sujet doit intégrer. La contrastivité permet alors au sujet en devenir d'asseoir et de développer sa connaissance du monde extérieur, et, partant, tout acte d'apprentissage, même, et peut-être surtout, lorsqu'il s'agit d'abstraction ou de conceptualisation, ne peut faire l'économie du recours à la contrastivité.

L'interrogation de la contrastivité ne s'applique-t-elle pas également à la didactique d'autres objets de connaissance comme celle des matières scientifiques ? Jean-Pierre Astolfi et Michel Develay affirment par exemple **que "tout apprentissage vient interférer avec un « déjà-là » conceptuel."** Les exemples de ces déjà-là conceptuels abondent et posent la question aux pédagogues des processus susceptibles non seulement de faire

disparaître des représentations conceptuelles erronées, mais d'en reconstruire de nouvelles qui correspondent à la réalité, car **"un véritable apprentissage scientifique se définit au moins autant par les transformations conceptuelles qu'il produit chez l'individu que par le produit de savoir qui lui est dispensé."**³⁰²

La contrastivité interroge les pratiques pédagogiques. Ne constitue-t-elle pas un invariant de l'acte éducatif susceptible de traverser les nombreux paradoxes de l'acte éducatif ? Comment le projet de sens de l'apprenant peut-il voir le jour si on le laisse dans l'ignorance de ces potentialités contrastivantes ? Le travail sur la similitude, qui déstabilise le sujet aux prises avec la différence, le laisse dans une dynamique fonctionnelle de son apprentissage. La contrastivité est un processus d'éducation dans la mesure où la notion de différence fait complètement partie du sujet et contribue à la résolution des problèmes que lui posent les situations qu'il ne manque pas de rencontrer. Le travail sur la différence devient alors l'un des axes autour desquels s'articule et se développe la connaissance par le sujet. En cela, la contrastivité est un processus éducatif.

La contrastivité constitue alors un mode de fonctionnement pédagogique adapté aux ressources inhérentes à la faculté de l'homme d'apprendre à partir du déjà-là, à partir de son vécu, une approche anthropo-didactique.

On a pu mettre en évidence que la contrastivité dans l'enseignement et dans l'apprentissage des langues étrangères s'appuie sur la présence de deux langues dont l'une est déjà là. Quelle peut être sa réception en France pour ce qui est du français langue étrangère ? L'hétérogénéité du public, à cause des différentes langues et des cultures diverses des apprenants, rend plus difficile une utilisation de la contrastivité. Doit-on pour autant en balayer les apports, sous le seul prétexte que l'enseignant ne peut disposer des connaissances nécessaires à son utilisation en cours de langue ?

Louise Dabène propose donc de "revisiter" la contrastivité en l'appliquant, à partir des données recueillies dans le cadre du programme Galatea³⁰³, à l'enseignement des langues romanes à des apprenants dont la langue maternelle est également une langue romane. On fait ainsi voler en éclats les critiques qui reprochaient à l'analyse contrastive de ne pas tenir suffisamment compte de la distance génétique entre les langues et les cultures.

"Ce qui ressort [...] de cet ensemble d'observations, c'est que les sujets confrontés à une tâche de lecture en langue voisine sont amenés à mettre en oeuvre, lors de leur activité cognitive de construction de sens, un ensemble complexe de processus parmi lesquels la langue maternelle joue un rôle, certes déterminant, mais filtré, médiatisé, réinterprété et entrant en collaboration avec d'autres composantes de son univers cognitif."³⁰⁴

Langue et culture maternelles sont donc insérées dans l'univers cognitif, dans

³⁰² ASTOLFI, Jean-Pierre & DEVELAY, Michel (1989), *La didactique des sciences*, Coll. "Que sais-je ?", Presses Universitaires de France, 128 pages.

³⁰³ Cf. le site « GALATEA » sur l'Internet.

³⁰⁴ DABENE, Louise (1996), "Pour une contrastivité « revisitée »", in : *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, page 398.

l'expérience, dans la personne même du sujet. On ne peut faire l'économie de la personnalité du sujet si l'on veut que la construction de sens prenne toute sa valeur dans l'acte pédagogique. Elle en prendra d'autant plus que la distance entre les langues et les cultures est réduite.

"Dans cette perspective, l'information comparative apportée à l'apprenant a tout à la fois pour but de le faire progresser dans son exploration de la langue inconnue en l'incitant à s'appuyer sur une proximité "conscientisée" mais aussi de "revisiter" sa langue maternelle dont des pans entiers lui restent dissimulés. Il s'agit donc, en fait, de passer d'une approche purement linguistique à une approche psycho-linguistique de la contrastivité, en plaçant au centre des réflexions non seulement les règles de fonctionnement des systèmes mais aussi et surtout les stratégies d'exploration interlinguistiques."³⁰⁵

En dehors de cette application aux Langues Etrangères, il est une autre application de la contrastivité qui peut rejoindre des problèmes intralinguaux de société tels que, par exemple, certaines causes de l'illettrisme. Mais que peut-on encore attendre d'autre de la contrastivité aujourd'hui ? Il semble qu'il y ait deux niveaux sur lesquels la contrastivité pourrait avoir une importance considérable : un niveau qui pourrait participer à la résolution de problèmes internes à un pays comme la France ; un autre qui concernerait davantage la résolution à plus grande échelle et à plus longue échéance de problèmes dus à la présence de ce pays à l'intérieur d'un réseau, européen d'abord, mais désormais mondial.

L'avènement en France d'une langue et d'une culture parallèles n'est sans doute pas un phénomène nouveau, puisqu'il a déjà existé dans le passé. Ce qui en constitue pourtant son originalité, c'est qu'il se développe par des effets de mode très prégnants et qu'il élargit considérablement la béance transgénérationnelle, voire intersociale, risquant ainsi de produire un déséquilibre à l'intérieur de la société française conduisant inévitablement à des violences dont on a du mal à cerner puis à soigner l'origine. Cette langue et cette culture parallèles produisent des effets de ghettoïsation qui débouchent inévitablement sur l'exclusion par la société de pans entiers de ses participants. Une adresse suffit ainsi souvent à ce que ne soit pas même prise en considération une demande d'emploi ou de logement.

Pourquoi ne pas tenter de revenir, dans les établissements scolaires confrontés à l'apparition de ces nouveaux codes de communication, à une certaine forme de contrastivité qui permettrait aux enseignants dans un premier temps de valoriser cette langue et cette culture en les considérant non plus comme des non-langues ou des sub-cultures, mais comme ce à quoi leurs créateurs ont voulu qu'elles servent, comme des moyens de communication à part entière. Dans un second temps, les enseignants veilleront à ce que leurs élèves prennent conscience des implications que peuvent avoir cette langue et cette culture spécifique à l'intérieur d'un réseau de communication à l'échelle non plus du seul immeuble, du quartier, ou de la cité, mais dans la ville, dans la région, voire dans le pays tout entier. La contrastivité n'est pas une lutte sans merci contre ce qui préexiste à la situation d'apprentissage, mais une mise en perspective du déjà-là et de ce qui est à-venir. La contrastivité ouvre d'autres champs d'application pédagogique.

³⁰⁵ DABENE, Louise (1996), *id.*, page 399.

On l'a déjà vu plus haut avec la didactique des sciences. Il semble également que l'on puisse en tirer grand avantage dans la conceptualisation du temps historique ou de l'espace physique et humain de la géographie. Si l'éducation a pour but de rendre opératoire une intelligence innée universelle qui ne demande qu'à sourdre puis se développer, la prise de conscience de la contrastivité peut être d'un grand secours dans d'autres domaines constitutifs de l'enseignement pédagogisé. Ne peut-on, en effet, envisager des applications, dans d'autres domaines des sciences humaines tel que l'enseignement de l'histoire, de la géographie humaine et politique ? On pourrait alors être amené, comme le demande Howard Gardner dans *Les Intelligences multiples*³⁰⁶, à repérer et à développer chez chaque enfant le ou les types d'intelligence qui lui sont propres, dont cette "intelligence interpersonnelle", capacité à comprendre les autres et à agir avec eux, ou cette "intelligence intrapersonnelle", faculté de se former une image de soi précise et fidèle. C'est ainsi que, devenant conscient de sa propre méthode de formation, de sa contrastibilité personnelle, l'apprenant pourra se faire son propre éducateur.

La contrastivité peut enfin participer, par l'acceptation de la différence de l'autre à une mondialisation tempérée. Ce XXe siècle finissant a été le promoteur d'une mondialisation qui devait faire face aux problèmes éthiques qu'il a lui même posés. L'escalade dans l'horreur humanitaire dont il a été le témoin nous pousse en effet à nous interroger sur ce qu'il est possible de faire pour éviter que ne se reproduisent de tels drames.

Un modèle de mondialisation semble s'être développé à l'encontre du véritable progrès de l'humanité. On n'assiste pas au développement de la même Cité que celle que promeuvent les réflexions des pédagogues, des philosophes, des intellectuels. Cette mondialisation semble se détourner de cette République platonicienne en développant un individualisme qui ne fait que détourner l'idée même de progrès de l'humanité. Pis encore, la Cité se fait complice d'un détournement de mondialisation qui la transforme en uniformisation, en banalisation des individus.

Face à cette mondialisation, on assiste à de très fortes réactions identitaires qui renforcent les individualismes d'ordre économique. Ainsi, au niveau des nations, l'échec des négociations de Seattle en décembre 1999 est-il dû au réveil de ces identités. Au niveau des personnes, la solidarité ne saurait persister en l'absence d'une très forte mobilisation de l'Etat, et l'individualisme forcené, non cadré, déboucherait sur une jungle économique d'où seraient davantage exclues les personnes incapables de faire face à des situations trop souvent dramatiques.

On peut alors se poser la question de l'existence d'un juste milieu entre cette mondialisation banalisante et ces réactions fortement identitaires débouchant sur l'individualisme forcené.

L'hétérogénéité, le partenariat avec l'autre, la désappropriation du soi ne déboucheraient-ils pas sur un monde meilleur, dans lequel le syncrétisme laisserait avantageusement la place à une sorte de métissage ?

Certes, ce métissage exige lui aussi une tension entre un passé et un présent, mais

³⁰⁶ GARDNER, Howard (1996), *Les Intelligences multiples*, Retz, 236 pages.

ce métissage constitue surtout un partage du monde entre ses composantes humaines qui n'ait pas pour seule conséquence l'écrasement du faible par le fort, qui affiche au contraire la volonté de résoudre des problèmes d'ordre économique en prenant en compte la spécificité de notre humanité. C'est ce qu'affirmait Hannah Arendt en soulignant la nécessité pour l'homme de partager le monde avec les autres hommes :

"Les Grecs soutenaient que seul un "parler-ensemble" constant unissait les citoyens en une polis. Avec le dialogue se manifeste l'importance de l'amitié et de son humanité propre. Le dialogue (à la différence des conversations intimes où les âmes individuelles parlent d'elles-mêmes), si imprégné qu'il puisse être du plaisir pris à la présence d'un ami, se soucie du monde commun, qui reste "inhumain" en un sens très littéral, tant que les hommes n'en débattent pas constamment. Car le monde n'est pas humain pour avoir été fait par des hommes, et il ne devient pas humain parce que la voix humaine y résonne, mais seulement lorsqu'il est devenu objet de dialogue. Quelque intensément que les choses du monde nous affectent, quelque profondément qu'elles puissent nous émouvoir et nous stimuler, elles ne deviennent humaines pour nous qu'au moment où nous pouvons en débattre avec nos semblables. Tout ce qui ne peut devenir objet de dialogue peut bien être sublime, horrible ou mystérieux, voire trouver voix humaine à travers laquelle résonner dans le monde, mais ce n'est pas vraiment humain. Nous humanisons ce qui se passe dans le monde et en nous en parlant, et, dans ce parler, nous apprenons à être humains. Cette humanité qui se réalise dans les conversations de l'amitié, les Grecs l'appelaient philanthropia, "amour de l'homme", parce qu'elle se manifeste en une disposition à partager le monde avec d'autres hommes. Son opposé, la misanthropie, signifie simplement que le misanthrope ne trouve personne avec qui il se soucie de partager le monde, qu'il ne tient personne pour digne de se réjouir avec lui dans le monde, la nature et le cosmos. La philanthropie grecque a subi plus d'un changement en devenant la romaine humanitas. Le plus important de ces changements correspond au fait politique qu'à Rome, des gens de souche et d'origine très diverses pouvaient acquérir la citoyenneté romaine, et être ainsi admis à participer au dialogue avec les Romains cultivés sur le monde et sur la vie. Et cet arrière-fond politique distingue l'humanitas romaine de ce que les modernes nomment "humanité", par quoi ils ne désignent communément qu'un simple phénomène d'éducation."³⁰⁷

Ce partage du monde, l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères peuvent le promouvoir, à condition bien entendu qu'il ne s'agisse pas d'un partage inégal. Toutefois, ce partage ne peut se faire sans que les acteurs de l'apprentissage soient conscients du rôle qu'ils ont à y jouer.

Pour ce qui est des enseignants, il semble qu'une formation aux divers fonctionnements des langues en présence permettrait de pallier ce manque en utilisant les études de Claude Hagège sur la structure des langues³⁰⁸, en déterminant une typologie des structures non seulement des langues, mais aussi en mettant en évidence les différences culturelles dont il est indispensable à l'enseignant de prendre peu à peu

³⁰⁷ ARENDT, Hannah (1974), *Vies politiques*, trad. fr. B. Lassin et P. Levy, Gallimard, pages 34 et 35.

³⁰⁸ HAGEGE, Claude (1982), *La Structure des langues*, Coll. "Que sais-je ?", Presses Universitaires de France, 128 pages.

conscience, non seulement pour qu'il détermine mieux ce qui forme l'essence de ces différences, mais aussi pour que l'apprenant, mu par la prise de conscience que l'enseignant connaît mieux son fonctionnement d'être différent de lui-même, sache à son tour que sa culture et sa langue existent et qu'elles ont été prises en compte dans l'établissement de son curriculum d'apprentissage. Ainsi, l'apprenant, par mimétisme et intérêt renouvelé, n'aura-t-il de cesse de faire sienne cette démarche anthropologique majeure que constitue la contrastivité.

L'enseignant se doit donc d'être un médiateur, non plus seulement de savoirs ou de savoir-faire, mais surtout de savoir-être. Il convient par conséquent de recourir à la contrastivité, même en contexte endolingue devant un public hétérogène. Les discussions autour de l'interlangue et la réflexion interculturelle sont alors susceptibles de composer un facteur de développement d'un mieux-être de l'apprenant acteur de son apprentissage. Il ne peut y avoir éducation que lorsque la transmission de savoirs et de savoir-faire se conjugue avec l'épanouissement d'un savoir-être. L'éducation constitue un ensemble de processus adoptés par le sujet lui-même. En l'absence d'intégration de certains de ces processus, on aura risqué d'éduquer un sujet incomplet, non fini.

Références bibliographiques

Pour une meilleure lisibilité et afin d'en faciliter la consultation, nous avons cru bon de diviser cette liste des références bibliographiques en plusieurs parties :

1. une liste générale des ouvrages cités ou étudiés ;
2. une liste de références plus particulièrement contrastives ;
3. une liste des méthodes de français langue étrangère disponibles en France.

Ouvrages cités ou étudiés

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1986), "Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations", in : PORCHER, Louis, *La Civilisation*, Coll. "D.L.E.", CLE International, pages 71 à 87.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1986), *Vers une pédagogie interculturelle*, Thèse de Doctorat 3e cycle, Publications de la Sorbonne, I.N.R.P., 236 pages.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1999), *L'Education interculturelle*, Coll. "Que sais-je ?", Presses Universitaires de France, 128 pages.
- ANDRE, Bernard (1989), *Autonomie et enseignement, apprentissage des langues étrangères*, Didier Hatier.
- ARENDT, Hannah (1974), *Vies politiques*, trad. fr. B. Lassin et P. Lévy, Gallimard.
- ASHER, James J. (1969), "The Total Physical Response Approach to Second Language Learning", in : *Modern Language Journal*, 53.
- ASHER, James J. (1977-1979), *Learning Another Language through Actions : The Complete Teacher's Guidebook*, Sky Oak Productions, Los Gatos, Cal., USA.
- ASTOLFI, Jean-Pierre & DEVELAY, Michel (1989), *La Didactique des sciences*, Coll. "Que sais-je ?", Presses Universitaires de France, 128 pages.
- ASTOLFI, Jean-Pierre (1992), "Détours et retours de la didactique", in : *Projecture*, 15.
- ASTOLFI, Jean-Pierre, DAROT, Eliane, GINSBURGER-VOGEL, Yvette & TOUSSAINT, Jacques (1997), *Mots-clés de la didactique des sciences*, Coll. "Pratiques pédagogiques", De Boeck & Larcier, 193 pages.
- ASTOLFI, Jean-Pierre, (1997), *L'Erreur, un outil pour enseigner*, E.S.F., 117 pages.
- AVANZINI, Guy (1991), "De la Formation et de l'éducation permanente des adultes", in : *Education des adultes et formation permanente*, Cahiers Binet-Simon 628, pages 160 à 176.
- AXELOS, Kostas (1971), *Héraclite et la philosophie*, Editions de Minuit.
- BACHELARD, Gaston (1938), *La Formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Vrin éd., 256 pages.
- BACHELARD, Gaston (1948), *La Terre et les rêveries du repos*, Corti., 340 pages.
- BACHELARD, Gaston (1949), *La Psychanalyse du feu*, Coll. "Idées", éd. 1972, Gallimard, 185 pages.
- BACON, François Baron de Verulam (1620), *Novum organum - Eléments d'interprétation de la nature*, éd. Oxford 1878.
- BACRI, Nicole & COIXAO, Luis (1991), "Perception des contrastes phoniques d'une langue étrangère", in : *L'année psychologique*, 1991, pages 121 à 138.
- BARBIER, Patrick (1987), *A l'Opéra au temps de Rossini et de Balzac*, Hachette.
- BARTH, Britt-Mari (1987), *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz, 192 pages.
- BARTH, Britt-Marie (1993), *Le savoir en construction*, Retz-Nathan, 208 pages.
- BATTISTINI, Y. (1968), *Trois présocratiques*, Gallimard.
- BAUMGRATZ, G. (1992), *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, Hachette.

- BEBEY, Francis (1989), *La Lune dans un seau tout rouge*, roman, Bordas.
- BELYAYEV, B. V. (1963), *The Psychology of Teaching Foreign Languages*, Pergamon Press, London.
- BENVENISTE, Emile (1966), *Problèmes de linguistique générale*, NRF Gallimard.
- BERARD, Evelyne (1991), *L'approche communicative*, Coll. "DLE", CLE International, 126 pages.
- BERARD, Evelyne, & LAVENNE, Ch. (1995), *Grammaire utile du français*, Coll. "Mode d'emploi", Hatier Didier.
- BERTOCCINI, Paola & COSTANZO, Edvige (1989), *Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langues*, Hachette, 207 pages.
- BESCHERELLE 1 (1990), *La conjugaison, Dictionnaire de douze mille verbes*, Hatier, nlle édition remise à jour.
- BESSE, Henri & GALISSON, Robert (1980), *Polémique en didactique - du renouveau en question*, Coll. "D.L.E.", CLE International, 144 pages.
- BESSE, Henri & PORQUIER, Rémy (1984), *Grammaire et didactique des langues*, Coll. "L.A.L.", Crédif Hatier, 286 pages.
- BESSE, Henri (1981), "Pour une didactique des différences communicatives", in : *Revue de Phonétique appliquée*, 59-60, pages 269 à 292.
- BESSE, Henri (1982) "Eléments pour une didactique des documents littéraires", in : PEYTARD, J. et alii, *Littérature et classe de langue*, Coll. "F.L.E.", Hatier, 240 pages.
- BESSE, Henri (1982), "Des convenances du discours littéraire en classe de langue", in : *Le français dans le monde*, 166, pages 55 à 63.
- BESSE, Henri (1985), *Méthodes et pratiques des manuels de langues*, Crédif Didier.
- BIBEAU, Gilles (1983), "La Théorie du Moniteur de Krashen : aspects critiques", in : *Bulletin de l'A.C.L.A. [Association Canadienne de Linguistique Appliquée]*, 5/1.
- BLAIR, R. W. (1982), *Innovative Approaches to Language Teaching*, Rowley, Mass., Newbury House.
- BÖHM, Winfried (1996), "Les Origines culturelles de la Bildung allemande", in : *Pour l'Education*.
- BOLTON, Sybille (1987), *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Coll. "L.A.L.", Crédif Hatier.
- BOUTON, Charles (1979), *La Linguistique appliquée*, Coll. "Que sais-je ?", P.U.F., 127 pages.
- BOYER, Henri & RIVERA, Michèle (1979), *Introduction à la didactique du français langue étrangère*, Coll. "F.S.F. Outils théoriques", CLE International.
- BRONCKART, Jean-Paul (1977), *Théories du langage : une introduction critique*, Mardaga, Bruxelles.
- BROOKS, Nelson (1964), *Language and Language Learning : Theory and Practice*, Harcourt Brace, New York.
- BRUN, Jean (1997), *Les Présocratiques*, Coll. "Que sais-je ?", Presses Universitaires de France, 128 pages.

- BRUNOT, Ferdinand (1909), "Discours au Congrès International de langues vivantes", in : *Les Langues modernes*, 6, cité in : PUREN, Christian (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Coll. "D.L.E.", Nathan CLE International.
- BURT, M. K. & DULAY, H. C. (1980), "On Acquisition Orders", in : FELIX, S. (éd.), *Second Language Development*, Narr Verlag, Tübingen.
- BYRAM, Michaël (1982), *Culture et éducation en langue étrangère*, Coll. "L.A.L.", Crédif Hatier Didier, 220 pages.
- CALLAMAND, Monique (1981), *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation, organisation de la matière phonique du français et correction phonétique*, Coll. "D.L.E.", CLE International.
- CALVET, Jean-Louis (1971), "Comparaison morpho-syntaxique du système des pronoms personnels en français et en bambara", in : *Le français dans le monde*, 81, pages 40 à 42.
- CAMILLERI, Carmel (1985), *Anthropologie culturelle et éducation*, Unesco - Delachaux & Niestlé, 162 pages.
- CAPELLE, Guy & GIDON, Noëlle (1995), *Le Nouvel Espaces, méthode de français*, Hachette FLE, 3 vol. comportant Livres de l'Elève, Cahiers d'exercices, Guides pédagogiques, Cassettes audio et vidéo.
- CAPELLE, Janine & CAPELLE, Guy (1970), *La France en direct*, Hachette, matériel comportant de nombreux volumes (cf. note 138 page 150).
- CAPELLE, Janine (1971), "Le comparatisme dans l'élaboration d'une méthode de français", in : *Le français dans le monde*, 81, pages 71 à 75.
- CELLIER, Pierre (1996), "Comparaison syntaxique du français et du créole réunionnais", in : *La Grammaire*, numéro spécial du *français dans le monde*, pages 84 à 90.
- CESAIRE, Aimé (1947), *Cahier d'un retour au pays natal*, roman, Bordas.
- CHARLOT, Bernard (1990), "Enseigner, former : logique des discours constitués et logique des pratiques", in : *Recherche et formation*, 8, pages 5 à 18.
- CHICLET, Françoise et DUPRE LA TOUR, Sabine (1983), *Le français des Français*, SERMAP FLE/Hatier, Paris, 105 pages et une cassette.
- CHISS, J. L. (1995), "Questions autour des rapports entre langage, langue première et langue seconde", in : *L'Eveil au langage*, Coll. "NEQ", Crédif.
- CHOMSKY, Noam (1957), *Syntactic Structures*, Mouton, La Haye, trad. 1969, Seuil, 147 pages.
- COMENIUS, Jan Amos (1658), *Orbis Sensualium Pictus*, cité in : PUREN, Christian (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Coll. DLE (Didactique des langues étrangères), Nathan CLE International, 447 pages.
- COMPANYS, Emmanuel (1971), "L'Evolution de la comparaison phonologique appliquée à l'enseignement des langues", in : *Le français dans le monde*, 81, pages 20 à 28.
- CONDORCET, Marie Jean de Caritat, Marquis de (1793), *Esquisse d'un tableau*

- historique des progrès de l'esprit humain*, GF Flammarion, Paris, 1988.
- CORDER, Pit S. (1967), "The significance of Learners' Errors", in : *I.R.A.L.*, V-4, trad. française "Que signifient les erreurs des apprenants", in : PERDUE, Clive & PORQUIER, Rémy (1980), *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, *Langages*, 57, pages 9 à 15.
- CORDER, Pit S. (1973), *Introducing Applied Linguistics*, Penguin Modern Linguistic Texts.
- CORDONNIER, Jean-Louis (1995), *Tradition et culture*, Coll. "L.A.L.", Crédif Hatier, 236 pages.
- CORTES, J. (1981), "L'ancien et le nouveau testament de la didactique des langues", in : *Revue de Phonétique appliquée*, numéro spécial : *Problématique S.G.A.V. et approche communicative*.
- COSTE, Daniel, COURTILLON, Janine, FERENCZI, Victor, MARTINS-BALTAR, Michel, PAPO, Eliane & ROULET, Eddy (1990), *Un Niveau Seuil*, Projet Langues Vivantes, Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, Hatier, 670 pages.
- CSECSY, Madeleine (1971), "Les prépositions : interférences franco-hongroises", in : *Le français dans le monde*, 81, pages 43 à 50.
- CUQ, Jean-Pierre (1996), *Une Introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Coll. "Didactique du français", Didier Hatier, 128 pages.
- CURRAN, Charles, A. (1961), *Evaluative and Emotional Factors in Learning Foreign Language*, Desclée.
- CURRAN, Charles A. (1961), "Counseling Skills Adapted to the Learning of Foreign Languages", in : *Bulletin of the Menninger Forum*, mars 1961.
- CUSA, Nicola de (1440), *De Docta ignorantia*.
- DABENE, Louise et alii (1990), *Variations et rituels en classe de langue*, Coll. LAL (Langues et apprentissage des langues), Crédif Hatier.
- DABENE, Louise (1996), "Pour une contrastivité " revisitée """, in : *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, Didier Erudition pages 393 à 400.
- DALGALIAN, Gilbert (1981), "Problématique de l'éducation bilingue", in : *Actes de la Première Rencontre Internationale Langue et Cité*, Saint Vincent, CMIEB / Vallée d'Aoste.
- DANINOS, Pierre (1954), *Les Carnets du Major Thompson*, Hachette.
- DAVIS, Kingsley (1940), "Extreme Social Isolation of a Child", in : *American Journal of Sociology*, Janvier 1940, Vol. XLV.
- DEBYSER, Francis (1970), "La linguistique contrastive et les interférences", in : *Langue française*, 8, pages 31 à 61.
- DEBYSER, Francis (1971), "Les recherches contrastives aujourd'hui", in *Le français dans le monde*, 81, pages 6 à 10.
- DEBYSER, Francis (1977), "Le choc en retour du niveau 2", in : *Le français dans le monde*, 133, pages 38 à 42.
- DELATTRE, Pierre, sous la direction de (1971), *Les exercices structuraux, pour quoi*

- faire ?*, Hachette, 160 pages.
- DELGADO, Anne (1993), *Orthobase 6000*, didacticiel Nathan.
- DESCARTES, René (1641), *Meditationes de prima philosophia - Méditations métaphysiques*, éd. Garnier Flammarion (1979), 497 pages.
- DESCAYRAC, Catherine (1990), *Une Année en France*, CLE International, 95 pages.
- DI PIETRO, R. J. (1968), "Contrastive Analysis and the Notion of Deep and Surface Grammar", in : ALATIS, J. E., éd., *Monograph Series of Language and Linguistics*, 21, pages 65 à 80.
- DIABATE, Massa Makan (1980), *Le Coiffeur de Kouta*, Coll. "Le Monde noir", Hatier.
- DIABATE, Massa Makan (1982), *Le Boucher de Kouta*, Coll. "Le Monde noir", Hatier.
- DIABATE, Massa Makan (1983), *Le Lieutenant de Kouta*, Coll. "Le Monde noir", Hatier.
- DIDEROT, Denis (1773), *Paradoxe sur le comédien*, Garnier-Flammarion (1967), 192 pages.
- DIELS, Hermann (1957), *Die Fragmente der Vorsokratiker*, Rowohlt's Klassiker.
- DODSON, C. J. (1962), *The Bilingual Method*, Faculty of Education, University College of Wales, Aberystwyth.
- DUPRE, P. (1972), *Encyclopédie du bon français dans l'usage contemporain, difficultés, subtilités, complexités, singularités*, Trois tomes sous la présidence de Fernand KELLER, Trévise.
- ECCLES, John C. (1992), *Evolution du cerveau et création de la conscience*, Fayard, 360 pages.
- ERBEN, Johannes (1972), *Deutsche Grammatik, ein Abriß*, Max Hueber Verlag, München, 11e édition entièrement revue, 392 pages.
- ERBEN, Johannes (1975), *Einführung in die deutsche Wortbildungslehre*, Berlin.
- FERGUSON, Charles A. (1962), *General Introduction to the Contrastive Structure Series*, University of Chicago Press.
- FEUERBACH, Anselm von (1832), "Kaspar Hauser, Beispiel eines Verbrechens am Seelenleben des Menschen", in : SINGH, J. A. L., et ZINGG, Robert M. (1942), *L'Homme en friche, de l'enfant-loup à Kaspar Hauser*, Editions Complexe 1980, Bruxelles, pages 271 à 361.
- FRIES, Charles C. (1945), *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- FRÖBEL, Friedrich (1844), *Mutter- und Kose-Lieder*, Ed. Johannes Prüfer, Fac-simile de l'édition originale, Leipzig 1911.
- GALICHET, Georges (1949), *Physiologie de la langue française*, Coll. "Que sais-je ?", P.U.F., 136 pages.
- GALISSION, Robert & COSTE, Daniel, et alii (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Coll. "F", Hachette, 612 pages.
- GALISSION, Robert (1980), *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères - du structuralisme au fonctionnalisme*, Coll. "D.L.E.", CLE International, 160 pages.

- GALISSON, Robert (1983), *La suggestion dans l'enseignement, histoire et enjeu d'une pratique tabou*, Coll. "D.L.E.", CLE International.
- GALISSON, Robert (1991), *De la langue à la culture par les mots*, Coll. "Didactique des langues étrangères", CLE International, 191 pages.
- GALISSON, Robert, et alii (1982), *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Coll. "L.A.L.", Crédif Hatier, 159 pages.
- GAONAC'H, Daniel (1987), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Coll. "L.A.L.", Crédif Hatier, 234 pages.
- GARDNER, Howard (1996), *Les Intelligences multiples*, Retz, 236 pages.
- GARDNER, Robert C. & LAMBERT, Wallace E. (1959), "Motivational Variables in Second Language Acquisition", in : *Canadian Journal of Psychology*, 13 (4), pages 266 à 272.
- GARNIER, Georges (1985), *Linguistique et traduction : éléments de systématique verbale comparée du français et de l'anglais*, Caen.
- GATTEGNO, Caleb (1963-1972), *Teaching Foreign Languages in Schools : The Silent Way*, 2e éd., Educational Solutions, New York.
- GERMAIN, Claude (1993), *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Coll. DLE, CLE International, 351 pages.
- GIACOBBE, Jorge (1990), "Le Recours à la langue première : une approche cognitive", in : *Le français dans le monde*, février mars 1990, pages 115 à 123.
- GILSON, Etienne (1948), *L'Etre et l'essence*, éd. Vrin (1972), 380 pages.
- GIORDAN, André & VECCHI, Gérard de (1987), *Les Origines du savoir - Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Delachaux & Niestle, 214 pages.
- GIPPER, H. (1972), *Gibt es eine sprachliches Relativitätsprinzip ? Untersuchungen zur Sapir/Whorf-Hypothese*, Frankfurt am Main.
- GIRARD, Denis (1968), *Méthode directe et méthodes audiovisuelles (Essai de définition d'une pédagogie audiovisuelle des langues vivantes)*, BELC.
- GNIADEK, Stanislaw (1979), *Grammaire contrastive franco-polonaise*, Panstwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 155 pages.
- GOUGENHEIM, Georges (1958), *Dictionnaire fondamental de la langue française*, éd. 1972, Didier, 283 pages.
- GUENANCIA, Pierre (1995), "L'Identité", in : KAMBOUCHNER, Denis, éd., *Notions de philosophie*, Gallimard, pages 563 à 635.
- GUILLEMIN-FLESCHER, Jacqueline (1977), *Syntaxe comparée du français et de l'anglais : problèmes de traduction*, Thèse de Lettres, Paris VII.
- GUIMBRETIERE, Elisabeth (1994), *Phonétique et enseignement de l'oral*, Coll. "Didactique du français", Didier Hatier, 96 pages.
- GUIMELLI, Christian & ROUQUETTE, Michel-Louis (1979), *Problèmes psychologiques des méthodes audio-visuelles*, Coll. "Outils théoriques", CLE International, 80 pages.
- GUIRAUD, Pierre (1958), *La Grammaire*, Coll. "Que sais-je", P.U.F., 128 pages.

- GUSDORF, Georges (1956), *La Parole*, P.U.F., 124 pages.
- HAGEGE, Claude (1982), *La Structure des langues*, Coll. "Que sais-je ?", P.U.F., 128 pages.
- HAGEGE, Claude (1985), *L'Homme de paroles - Contribution linguistique aux sciences humaines*, Fayard, éd. Folio Essais, 410 pages.
- HAGEGE, Claude (1996), *L'Enfant aux deux langues*, Editions Odile Jacob, 298 pages.
- HALLIDAY, Michael A. K. (1978), "Is Learning a Second Language like Learning a First Language All Over Again ?", in : INGRAMM, D. E. & QUINN, T. J., *Language Learning in Australian Society*, Australia International Press and Publications Pty. Ltd., Melbourne.
- HAMELIN, Octave (1907), *Essai sur les éléments principaux de la représentation*, 2e éd. (1925), P.U.F., 128 pages.
- HAMELINE, Daniel (1999), "Autonomie", in : HOUSAYE, Jean (éd.), *Questions pédagogiques*, Hachette éducation, pages 47 à 58.
- HAMMER, John H. (1965), *A Bibliography of Contrastive Linguistics*, Center for Applied Linguistics, Washington DC.
- HAMP, Eric P. (1968), "What a Contrastive Grammar is not, if it is", in : ATLATIS, J. E., éd., *Monograph Series of Language and Linguistics*, 21, pages 137 à 147.
- HANNOUN, Hubert (1995), *Comprendre l'Education, Introduction à la philosophie de l'Education*, Nathan Pédagogie, 248 pages.
- HEDDESHEIMER, C. & HOLEC, Henri (1973), "Application des descriptions linguistiques à l'enseignement des langues", in : CORDER, S. P. & ROULET, E., éd., *Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics*, Didier, pages 77 à 89.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich (1807), *Phénoménologie de l'esprit*, trad. française Aubier-Flammarion 1945.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich (1812), *Wissenschaft der Logik - Science de la logique*, éd. Aubier 1976.
- HEIDEGGER (), *Questions*, vol.1, "Le Principe d'identité", Trad. PREAU, André (1968), Gallimard.
- HEIDEGGER (1959), *Acheminement vers la parole*, trad. Gallimard 1976.
- HOUSAYE, Jean (1988), *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Tome 1 : *Le Triangle pédagogique*, Peter Lang, Berne, 273 pages.
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1836), *Über die Kawisprache auf der Insel Jawa*, Berlin.
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1836), *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues*, Berlin.
- HYMES, Dell H. (1984), *Vers la Compétence de communication*, Coll. L.A.L., CREDIF / Hatier, 219 pages.
- IMBERT, Francis (1997), *Contradiction et altération chez J.-J. Rousseau*, Coll. "Ouverture philosophique", L'Harmattan, 334 pages.
- IMBS, Paul (1960), *L'emploi des temps verbaux en français moderne*, Klincksieck.
- ITARD, Jean Marc Gaspard (1801 et 1807), "Mémoire et rapport sur Victor de

- l'Aveyron", in : MALSON, Lucien (1964), *Les Enfants sauvages, mythe et réalité*, Union Générale d'Édition, Paris.
- JACKSON, F. (1982), "Epiphenomenal qualia", *Philosophical Quarterly*, 32.
- JAEGER, Werner (1964), *Paideia, la formation de l'homme grec*, NRF Gallimard, Bibliothèque des Idées, Tome 1, 581 pages.
- JAKOBSON, Roman (1952), *Essais de linguistique générale*, trad. et éd. par RUWET, Nicolas (1963), Editions de Minuit, 256 pages.
- JAMBET, Christian (1983), *La Logique des orientaux*, Seuil.
- JAMES, Carl (1971), "The Exculpation of Contrastive Linguistics", in : NICKEL, G., éd., *Papers in Contrastive Linguistics*, 21, pages 53 à 68.
- JANITZA, Jean-Gérard (1971), "Comparaisons morpho-syntaxiques avec l'allemand - le syntagme verbal", in : *Le français dans le monde*, 81, pages 29 à 34.
- JANITZA, Jean-Gérard (1983), *L'auxiliaire en question*, Asnières, 99 pages.
- JAUSSAUD, Françoise (1986), *Apprendre à conjuguer*, Coll. "Comment dire ?", CLE International, 111 pages.
- KALT, I., KETTEMANN, B. (1980), "Dialektphonologische Interferenz Kärntnerisch-Englisch", in : *Grazer Linguistische Studien*, 11/12.
- KARCHER, G.L. (1979), "Kontrastive Unterrichtsmethoden - Verfahren zur Optimierung der Bedeutungsvermittlung", in : *Neue Unterrichtspraxis*, 12/3, pages 169 à 175.
- KRASHEN, S. D. (1976), "Formal and Informal Linguistics Environments in Language Acquisition and Language Learning", in : *TESOL Quarterly*, 10, pages 157 à 168.
- KRASHEN, Stephen D. & TERREL, Tracy D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, New York.
- KRASHEN, Stephen D. & TERREL, Tracy D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, New York.
- KUFNER, H. L. (1962), *The Grammatical Structures of English and German. A Contrastive Sketch*. The University of Chicago Press.
- KUFNER, H. L. (1971), *Kontrastive Phonologie Deutsch-Englisch*, Stuttgart.
- LA GARANDERIE, Antoine de (1980), *Les Profils pédagogiques, discerner les aptitudes scolaires*, Coll. "Paidoguides", Editions du Centurion, 259 pages.
- LA GARANDERIE, Antoine de (1982), *Pédagogie des moyens d'apprendre, les enseignants face aux profils pédagogiques*, Editions du Centurion, 131 pages.
- LA GARANDERIE, Antoine de (1987), *Comprendre et imaginer, les gestes mentaux et leur mise en oeuvre*, Coll. "Paidoguides", Editions du Centurion, 196 pages.
- LA GARANDERIE, Antoine de (1990), *Pour une pédagogie de l'intelligence*, Editions du Centurion, 181 pages.
- LADO, Robert (1957), *Linguistics across Cultures*, University of Michigan Press.
- LAMBERT, Wallace E. (1956), "Developments Aspects of Second Language Acquisition : Associational Fluency, Stimulus Provocativeness and Word-Order Influence, Association Stereotypy, Associational Form, Vocabulary Commonness and Pronunciation", in : *The Journal of Social Psychology*, 43, pages 83 à 98.

- LAVEDRINE, Jean (1987), *Contrastivités*, Grenoble III.
- LEACH, E. (1982), *Social Anthropology*, Glasgow, Fontana.
- LEE, W. R., "Thoughts on Contrastive Linguistics in the Context of Language Learning", in : ALATIS, J. E. (éd.), *Report of the 19th Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies*.
- LEGENDRE, Renald (1988), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse.
- LEON, A. (1980), *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*, Presses Universitaires de France.
- LEON, A. (1980), "Le territoire de l'éducation", in : *L'Education*, 425.
- LEVI-STRAUSS, Claude (1955), *Tristes Tropiques*, Plon, 490 pages.
- LEWANDOWSKI, Th. (1976), *Linguistisches Wörterbuch*, Heidelberg.
- LOCKE, John (1690), *Essay concerning Human Understanding - Essai concernant l'entendement humain*,
- LORIAN, A. (1966), "Les Interférences de langues, forces destructrices ?", in : *Le français dans le monde*, 44.
- MACKEY, W. F. (1974), "Les dimensions de la linguistique différentielle", in : *Le français dans le monde*, 103, pages 25 à 31.
- MALBLANC, Alfred (1968), *Stylistique comparée du français et de l'allemand*, Didier, 353 pages.
- MARCQ, Philippe & GUIERRE Lionel (1963), *Das rechte Wort - Le mot juste*, Vuibert, 256 pages.
- MARCUZZI, Max (1995), "Le Genre Humain", in : KAMBOUCHNER, Denis (éd.), *Notions de Philosophie*, 3 vol., Tome 1, pages à .
- MARGERIE, Charles de & PORCHER, Louis (1981), *Des média dans les cours de langue*, Coll. "D.L.E.", CLE International, 112 pages.
- MARTINET, André (1967), *Eléments de linguistique générale*, Ed. de Minuit, 221 pages.
- MARTINET, André (1973), "Pour une linguistique des langues", in : *Foundations of Language*, 13, pages 339 à 364.
- MEIRIEU, Philippe (1995), *Apprendre... oui, mais comment ?*, ESF, 193 pages.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1945), *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, 533 pages.
- MITTERAND, Henri (1963), *Les mots français*, Coll. "Que sais-je ?", P.U.F., 127 pages.
- MONTAIGNE, Michel de (1595), *Essais*, éd. Garnier-Flammarion (1979), 3 tomes.
- MORANDI, Franc (1997), *Modèles et méthodes en pédagogie*, Coll. "Education 128", Nathan université, 128 pages.
- MORROW, Keith (1981), "Principles of communicative methodology", in : JOHNSON, K. & MORROW, K., éd., *Communication in the Classroom*, Harlow, Longman.
- MOUNIN, Georges (1963), *Les Problèmes théoriques de la traduction*, Gallimard, éd. 1990, 297 pages.
- NAGEL, Thomas (1984), "Quel effet cela fait d'être une chauve-souris ?", *Questions*

- mortelles*, PUF.
- NEHER, André (1970), *L'Exil de la parole*, Seuil.
- NICKEL, G. (1971), "Contrastive Linguistics and Foreign Language Teaching", in : *Papers in Contrastive Linguistics*, Cambridge University Press.
- NICKEL, G. (1973), "Aspekte der Fehleranalyse", in : *PAKS-Arbeitsbericht*, 7, Bielefeld, pages 157 à 165.
- PANTANELLA, Anouk (1991), "Les problèmes de l'interculturel chez les étudiants débutants", in : *Actes du Colloque CIDEF : le FLE de 0 à 300 heures*, Centre International d'Etudes Françaises, Angers.
- PARIENTE, Jean-Claude (1995), "Le Langage", in : KAMBOUCHNER, Denis, éd., *Notions de Philosophie*, Gallimard, Folio Essais.
- PEREC, Georges (1969), *La Disparition*, roman, Denoël, trad. allemande de HELMLE, Eugen (1986), *Anton Voyls Fortgang*, Zweitausendeins, Frankfurt am Main, trad. anglaise de ADAIR, Gilbert (1997), *A Void*, Harvill, Harper & Collins.
- PERROT, Jean (1953), *La Linguistique*, Coll. "Que sais-je ?", 14e éd. 1989, P.U.F., 127 pages
- PESTALOZZI, Johann-Heinrich (1801), *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, Heinrich Gessner, Zürich, trad. française de SOËTARD, Michel (1985), *Comment Gertrude instruit ses enfants*, Castella, Albeuve, Suisse, 235 pages.
- PESTALOZZI, Johann Heinrich (1803), *Livre des Mères ou Introduction pour apprendre aux mères à faire observer et parler leurs enfants* (Livres élémentaires, cahier 1).
- PEYTARD, Jean & PORCHER, Louis (1975), "Textes et discours non-littéraires", in : *Langue française*, n° 28.
- PHILIBERT, Michel, *Ricoeur*, Seghers.
- PIAGET, Jean (1948), "Le Droit à l'éducation dans le monde moderne", *Les Droits de l'esprit*, Coll. "Droits de l'homme", UNESCO, Librairie du Recueil Sirey, Paris, nelle éd. FOLIO Essais, Denoël/Gonthier, 1988.
- PLATON, *Protagoras*, éd. Garnier-Flammarion (1967).
- PLATON, *Le Spohiste*, éd. Les Belles Lettres (1958).
- PLATON, *Parménide*, trad. CHAMBRY, Emile (1967), Garnier-Flammarion.
- PLATON, *Théétète*, trad. CHAMBRY, Emile (1967), Garnier-Flammarion.
- PORCHER, Louis, ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1998), *Ethique de la diversité et éducation*, Presses Universitaires de France, 213 pages.
- PORCHER, Louis, HUART, Michèle, MARLET, François (1979), *Adaptation de "Un Niveau Seuil" pour des contextes scolaires*, Conseil de l'Europe / Hatier, Projet Langues Vivantes, 648 pages.
- PORCHER, Louis (1986), *La Civilisation*, CLE International.
- PORCHER, Louis (1987), *Manières de classe*, Coll. "Fenêtres sur cours", Didier Alliance française.
- PORCHER, Louis (1989), "L'interculturel aujourd'hui", in : *Le Trefle*, 10.
- PORCHER, Louis (1995), *Le français langue étrangère*, Coll. "Enjeux du système

- éducatif", C.N.D.P. Hachette éducation, 105 pages.
- POTTIER, Bernard (1971), "La typologie linguistique et l'analyse contrastive", in : *Le français dans le monde*, 81, pages 11 à 14.
- PUREN, Christian (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Coll. DLE (Didactique des langues étrangères), Nathan CLE International, 447 pages.
- RANCIERE, Jacques (1987), *Le Maître ignorant, cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard, 234 pages.
- RAUBER, August (1888), *Homo sapiens Ferus oder die Zustände der Verwilderten und ihre Bedeutung für Wissenschaft, Politik und Schule*, 2e éd., Julius Brehfe (Denicke's Verlag), Leipzig.
- REBOULLET, André (1971), "Pour un enseignement comparatif en civilisation", in : *Le français dans le monde*, 81, pages 64 à 70.
- REIN, Kurt (1983), *Einführung in die kontrastive Linguistik*, WWB, Darmstadt..
- RENARD, Raymond (1976), *La méthodologie S.G.A.V. d'enseignement des langues*, Didier.
- REY, Alain et al. (1992), *Dictionnaire historique de la langue française*, Dictionnaires le Robert.
- REY-HERME, Alexandre (1996), *L'Eglise et l'éducation, mille ans de tradition éducative*,
- RICHARDS, Jack C. et RODGERS, Theodore S. (1986), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- RICHTERICH, René (1985), *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Coll. "F", Hachette, 176 pages.
- ROGERS, Carl R. (1961), *On Becoming a Person*, trad. fr. HERBERT, E. L. (1968), *Le Développement de la personne*, Dunod, 286 pages.
- ROJAS, Colette (1971), "L'Analyse des fautes", in : *Le français dans le monde*, 81, pages 58 à 63.
- ROSTAND, Jean (1956), *Peut-on modifier l'homme ?*, Gallimard.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1754), *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, éd. Garnier Flammarion.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1762), *Emile ou de l'Education*, éd. 1966, Garnier-Flammarion, 633 pages.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (posth. 1781), *Discours sur l'origine des langues*, éd. STAROBINSKI, Jean, Gallimard 1990, 284 pages.
- SAFERIS, Fanny (1978), *Une révolution dans l'art d'apprendre*, Coll. Réponses, Robert Laffont, 231 pages.
- SAINT AUGUSTIN, *Les Confessions*, éd. Garnier-Flammarion.
- SAINT-PIERRE, Jacques-Henri-Bernardin de (1830), *Oeuvres complètes*, Tome 2 : "Etudes de la nature", Paris, Lequien & Pinard.
- SAUSSURE, Ferdinand de (1972), *Cours de linguistique générale*, Payot, 511 pages.
- SCHÖNE, Maurice (1947), *Vie et mort des mots*, Coll. "Que sais-je ?", P.U.F., 128 pages.

- SCHÜLE, K. (1976), "Die fremdsprachendidaktische Reichweite der Sprechfähigkeitstheorie - oder die Dialektik zwischen Anpassung und Aufklärung", in : *Linguistik und Didaktik*, pages 190 à 209.
- SEHR, Peter (1993), *Kaspar Hauser*, film.
- SELINKER, L. (1972), "Interlanguage", in : *International Review of Applied Linguistics*, 10, pages 209 à 231.
- SERRES, Michel (1991), *Le Tiers-instruit*, Coll. Folio essais, Gallimard, 251 pages.
- SERRES, Michel (1969), *Hermès I, La communication*, Coll. Points Seuil, Editions de Minuit, 248 pages.
- SINGH, J. A. L., & ZINGG, Robert M. (1942), *L'Homme en friche, de l'enfant-loup à Kaspar Hauser*, Editions Complexe 1980, Bruxelles, 370 pages.
- SOËTARD, Michel (1995), *Identité et altérité en éducation : études sur l'Emile, l'Education nouvelle et le Christianisme*, Actes du Symposium d'Angers (14 - 16 avril 1994), Angers Culture et Formation, 214 pages.
- SOËTARD, Michel (1995), *Pestalozzi*, Coll. "Pédagogues et pédagogies", P.U.F., 128 pages.
- SOËTARD, Michel (1999), "Expérience", in : HOUSSAYE, Jean (éd.), *Questions pédagogiques*, Hachette éducation, page 248 à 257.
- SOËTARD, Michel (inédit), "Les pièges de la "bonne nature"", chapitre 2 d'un inédit page 27.
- SOPHOCLE, *Antigone*, éd. Garnier-Flammarion (1964).
- SOUSSAN, Jacques (1976), *Pouvez-vous français ?*, Rowohlt Verlag, Reinbeck, 128 pages.
- SPINOZA, Baruch (1677), *Tractatus de intellectus emendatione - Traité sur la réforme de l'entendement*, éd. B. ROUSSET (1992), Vrin, 479 pages.
- STOCKWELL, R. P., BOWEN, J. D., MARTIN, J. W. (1965), *The Grammatical Structures of English and Spanish*, The University of Chicago Press.
- TEILHARD DE CHARDIN, Pierre (posth. 1955), *Le Phénomène humain*, éd. Le Seuil, Tome 1.
- TITONE, Renzo (1971), *Psicolinguistica applicata*, Armando Armando Editore, Trad. française par PEDRI, Elise & DARMOUNI, Claude (1979), Payot, 241 pages.
- TODOROV, Tzvetan (1982), *La Conquête de l'Amérique*, Seuil.
- TODOROV, Tzvetan (1989), *Nous et les autres - la réflexion française sur la diversité humaine*, Essais, Seuil, 534 pages.
- TRIANDIS, H.C. (1972), *The Analysis of Subjective Culture*, New York, John Wiley.
- TYLOR, Edward Burnett (1871), *Primitive Culture*, trad. fr. BRUNET et BARBIER (1876), *La Civilisation primitive*, 2 volumes, Tome 1, Reinwald.
- VENERONI (1720), *Le Maître italien, dans sa dernière perfection, revû, corrigé et augmenté, où l'on trouve tout ce qui est le plus nécessaire, pour apprendre facilement & en peu de tems, la langue italienne*, éd. 1726, Paris, 473 pages.
- VIGNER, Gérard (1980), *Didactique fonctionnelle du français*, Coll. "F", Hachette, 241

pages.

VIREY, J.-J. (1803), *Nouveau Dictionnaire d'Histoire naturelle*, Vol. XI, Paris.

VOILQUIN, Jean (1964), *Les Penseurs grecs avant Socrate : de Thales de Milet à Prodicos*, Garnier-Flammarion.

VYGOSTKY, Lev (1934), *Thought and Language*, trad. anglaise de KOZULIN, Alex (1986, éd. 1996), MIT Press, Cambridge, Mas., 287 pages.

WAGNER, Karl-Heinz (1969), "Probleme der kontrastiven Sprachwissenschaft", in : *Sprache im technischen Zeitalter*, 32, pages 305 à 326.

WANDRUSZKA, Mario (1969), *Sprachen - vergleichbar und unvergleichlich*, Piper & Co. Verlag, München, 545 pages.

WANDRUSZKA, Mario (1971), *Interlinguistik - Umrisse einer neuen Sprachwissenschaft*, Piper & Co. Verlag, München, 141 pages.

WEBER, Hans (1954), *Das Tempussystem des Deutschen und des Französischen, Übersetzungs- und Strukturprobleme*, Berne.

WHORF, B. L. (1956), *Language, Thought and Reality : Selected Writings*, New York, Wiley.

WHORF, Benjamin Lee (1958), *Language, Thought and Reality*, trad. allemande : *Sprache, Denken, Wirklichkeit, Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie*, Reinbeck.

WICKERHAUSER, Nathalie (1907), "De la Méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes", in : *Die neueren Sprachen*, XV, 4.

WILLIAMS, R. (1965), *The Long Revolution*, Harmondsworth, Penguin.

WITTGENSTEIN, Ludwig (1921), *Tractatus logico-philosophicus*, trad. 1961, Gallimard, 364 pages.

ZABROCKI, L. (1970), "Die Methodik des Fremdsprachenunterrichts vom Standpunkt der Sprachwissenschaft", in : *Glottodidaktika*, 5, pages 1 à 35.

ZARATE, Geneviève (1983), *D'une Culture à l'autre*, numéro spécial du *Français dans le Monde*, n° 181, nov. déc.

ZELDIN, Théodore (1983), *Les Français*, Librairie Arthème Fayard, 526 pages.

ZEMB, Jean-Marie (1975), "Réflexions éristiques et heuristiques sur le *tertium comparationis*", in : *Langages*, 39, pages 65 à 80.

ZEMB, Jean-Marie (1978), *Vergleichende Grammatik französisch-deutsch*, Teil 1, Duden Verlag, Mannheim Wien Zürich, 897 pages.

Références bibliographiques plus particulièrement contrastives

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1986), "Approche interculturelle de l'enseignement

- des civilisations", in : PORCHER, Louis, *La Civilisation*, Coll. "D.L.E.", CLE International, pages 71 à 87.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1986), *Vers une pédagogie interculturelle*, Thèse de Doctorat 3e cycle, Publications de la Sorbonne, I.N.R.P., 236 pages.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1999), *L'Education interculturelle*, Coll. "Que sais-je ?", Presses Universitaires de France, 128 pages.
- ASHER, James J. (1969), "The Total Physical Response Approach to Second Language Learning", in : *Modern Language Journal*, 53.
- ASHER, James J. (1977-1979), *Learning Another Language through Actions : The Complete Teacher's Guidebook*, Sky Oak Productions, Los Gatos, Cal., USA.
- BACRI, Nicole & COIXAO, Luis (1991), "Perception des contrastes phoniques d'une langue étrangère", in : *L'année psychologique*, 1991, pages 121 à 138.
- BELYAYEV, B. V. (1963), *The Psychology of Teaching Foreign Languages*, Pergamon Press, London.
- BESSE, Henri (1981), "Pour une didactique des différences communicatives", in : *Revue de Phonétique appliquée*, 59-60, pages 269 à 292.
- BESSE, Henri (1982) "Eléments pour une didactique des documents littéraires", in : PEYTARD, J. et alii, *Littérature et classe de langue*, Coll. "F.L.E.", Hatier, 240 pages.
- BOUTON, Charles (1979), *La Linguistique appliquée*, Coll. "Que sais-je ?", P.U.F., 127 pages.
- BURT, M. K. & DULAY, H. C. (1980), "On Acquisition Orders", in : FELIX, S. (éd.), *Second Language Development*, Narr Verlag, Tübingen.
- BYRAM, Michaël (1982), *Culture et éducation en langue étrangère*, Coll. "L.A.L.", Crédif Hatier Didier, 220 pages.
- CALLAMAND, Monique (1981), *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation, organisation de la matière phonique du français et correction phonétique*, Coll. "D.L.E.", CLE International.
- CALVET, Jean-Louis (1971), "Comparaison morpho-syntaxique du système des pronoms personnels en français et en bambara", in : *Le français dans le monde*, 81, pages 40 à 42.
- CAMILLERI, Carmel (1985), *Anthropologie culturelle et éducation*, Unesco - Delachaux & Niestlé, 162 pages.
- CAPELLE, Janine (1971), "Le comparatisme dans l'élaboration d'une méthode de français", in : *Le français dans le monde*, 81, pages 71 à 75.
- CELLIER, Pierre (), "Comparaison syntaxique du français et du créole réunionnais", in : *La Grammaire*, numéro spécial du *français dans le monde*, pages 84 à 90.
- CHICLET, Françoise et DUPRE LA TOUR, Sabine (1983), *Le français des Français*, SERMAP FLE/Hatier, Paris, 105 pages et une cassette.
- COMPANYS, Emmanuel (1971), "L'Evolution de la comparaison phonologique appliquée à l'enseignement des langues", in : *Le français dans le monde*, 81, pages 20 à 28.
- CORDER, Pit S. (1967), "The significance of Learners' Errors", in : *I.R.A.L.*, V-4, trad.

- française "Que signifient les erreurs des apprenants", in : PERDUE, Clive & PORQUIER, Rémy (1980), *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, Langages*, 57, pages 9 à 15.
- CORDER, Pit S. (1973), *Introducing Applied Linguistics*, Penguin Modern Linguistic Texts.
- CSECSY, Madeleine (1971), "Les prépositions : interférences franco-hongroises", in : *Le français dans le monde*, 81, pages 43 à 50.
- CUQ, Jean-Pierre (1996), *Une Introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Coll. "Didactique du français", Didier Hatier, 128 pages.
- CURRAN, Charles A. (1961), "Counseling Skills Adapted to the Learning of Foreign Languages", in : *Bulletin of the Menninger Forum*, mars 1961.
- DABENE, Louise (1996), "Pour une contrastivité " revisitée """, in : *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, Didier Erudition pages 393 à 400.
- DALGALIAN, Gilbert (1981), "Problématique de l'éducation bilingue", in : *Actes de la Première Rencontre Internationale Langue et Cité*, Saint Vincent, CMIEB / Vallée d'Aoste.
- DEBYSER, François (1970), "La linguistique contrastive et les interférences", in : *Langue française*, 8, pages 31 à 61.
- DEBYSER, Francis (1971), "Les recherches contrastives aujourd'hui", in *Le français dans le monde*, 81, pages 6 à 10.
- DESCAYRAC, Catherine (1990), *Une année en France*, CLE International, 95 pages.
- DI PIETRO, R. J. (1968), "Contrastive Analysis and the Notion of Deep and Surface Grammar", in : ALATIS, J. E., éd., *Monograph Series of Language and Linguistics*, 21, pages 65 à 80.
- FERGUSON, Charles A. (1962), *General Introduction to the Contrastive Structure Series*, University of Chicago Press.
- FRIES, Charles C. (1945), *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- GAONAC'H, Daniel (1987), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Coll. "L.A.L.", Crédif Hatier, 234 pages.
- GARDNER, Robert C. & LAMBERT, Wallace E. (1959), "Motivational Variables in Second Language Acquisition", in : *Canadian Journal of Psychology*, 13 (4), pages 266 à 272.
- GARNIER, Georges (1985), *Linguistique et traduction : éléments de systématique verbale comparée du français et de l'anglais*, Caen.
- GIACOBBE, Jorge (1990), "Le Recours à la langue première : une approche cognitive", in : *Le français dans le monde*, février mars 1990, pages 115 à 123.
- GIORDAN, André & VECCHI, Gérard de (1987), *Les Origines du savoir - Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Delachaux & Niestle, 214 pages.
- GIPPER, H. (1972), *Gibt es eine sprachliches Relativitätsprinzip ? Untersuchungen zur Sapir/Whorf-Hypothese*, Frankfurt am Main.

- GNIADEK, Stanislav (1979), *Grammaire contrastive franco-polonaise*, Panstwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 155 pages.
- GUILLEMIN-FLESCHER, Jacqueline (1977), *Syntaxe comparée du français et de l'anglais : problèmes de traduction*, Thèse de Lettres, Paris VII.
- HAMMER, John H. (1965), *A Bibliography of Contrastive Linguistics*, Center for Applied Linguistics, Washington DC.
- HAMP, Eric P. (1968), "What a Contrastive Grammar is not, if it is", in : ATLATIS, J. E., éd., *Monograph Series of Language and Linguistics*, 21, pages 137 à 147.
- JAMES, Carl (1971), "The Exculpation of Contrastive Linguistics", in : NICKEL, G., éd., *Papers in Contrastive Linguistics*, 21, pages 53 à 68.
- JANITZA, Jean-Gérard (1971), "Comparaisons morpho-syntaxiques avec l'allemand - le syntagme verbal", in : *Le français dans le monde*, 81, pages 29 à 34.
- KALT, I., KETTEMANN, B. (1980), "Dialektphonologische Interferenz Kärntnerisch-Englisch", in : *Grazer Linguistische Studien*, 11/12,
- KARCHER, G.L. (1979), "Kontrastive Unterrichtsmethoden - Verfahren zur Optimierung der Bedeutungsvermittlung", in : *Neue Unterrichtspraxis*, 12/3, pages 169 à 175.
- KRASHEN, Stephen D. & TERREL, Tracy D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, New York.
- KRASHEN, Stephen D. & TERREL, Tracy D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, New York.
- KUFNER, H. L. (1962), *The Grammatical Structures of English and German*, The University of Chicago Press.
- KUFNER, H. L. (1971), *Kontrastive Phonologie Deutsch-Englisch*, Stuttgart.
- LADO, Robert (1957), *Linguistics across Cultures*, University of Michigan Press.
- LAMBERT, Wallace E. (1956), "Developments Aspects of Second Language Acquisition : Associational Fluency, Stimulus Provocativeness and Word-Order Influence, Association Stereotypy, Associational Form, Vocabulary Commonness and Pronunciation", in : *The Journal of Social Psychology*, 43, pages 83 à 98.
- LAVEDRINE, Jean (1987), *Contrastivités*, Grenoble III.
- LEE, W. R., "Thoughts on Contrastive Linguistics in the Context of Language Learning", in : ALATIS, J. E. (éd.), *Report of the 19th Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies*.
- LORIAN, A. (1966), "Les Interférences de langues, forces destructrices ?", in : *Le français dans le monde*, 44.
- MACKEY, W. F. (1974), "Les dimensions de la linguistique différentielle", in : *Le français dans le monde*, 103, pages 25 à 31.
- MALBLANC, Alfred (1968), *Stylistique comparée du français et de l'allemand*, Didier, 353 pages.
- NAGEL, Thomas (1984), "Quel effet cela fait d'être une chauve-souris ?", *Questions mortelles*, PUF.
- NICKEL, G. (1971), "Contrastive Linguistics and Foreign Language Teaching", in : *Papers in Contrastive Linguistics*, Cambridge University Press.

- PANTANELLA, Anouk (1991), "Les problèmes de l'interculturel chez les étudiants débutants", in : *Actes du Colloque CIDEF : le FLE de 0 à 300 heures*, Centre International d'Etudes Françaises, Angers.
- PORCHER, Louis, ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1998), *Ethique de la diversité et éducation*, Presses Universitaires de France, 213 pages.
- PORCHER, Louis (1989), "L'interculturel aujourd'hui", in : *Le Trefle*, 10.
- POTTIER, Bernard (1971), "La typologie linguistique et l'analyse contrastive", in : *Le français dans le monde*, 81, pages 11 à 14.
- REBOULLET, André (1971), "Pour un enseignement comparatif en civilisation", in : *Le français dans le monde*, 81, pages 64 à 70.
- REIN, Kurt (1983), *Einführung in die kontrastive Linguistik*, .
- ROJAS, Colette (1971), "L'Analyse des fautes", in : *Le français dans le monde*, 81, pages 58 à 63.
- SELINKER, L. (1972), "Interlanguage", in : *International Review of Applied Linguistics*, 10, pages 209 à 231.
- SOUSSAN, Jacques (1976), *Pouvez-vous français ?*, Rowohlt Verlag, Reinbeck.
- STOCKWELL, R. P., BOWEN, J. D., MARTIN, J. W. (1965), *The Grammatical Structures of English and Spanish*, The University of Chicago Press.
- TITONE, Renzo (1971), *Psicolinguistica applicata*, Armando Armando Editore, Trad. française par PEDRI, Elise & DARMOUNI, Claude (1979), Payot, 241 pages.
- TRIANDIS, H.C. (1972), *The Analysis of Subjective Culture*, New York, John Wiley.
- WAGNER, Karl-Heinz (1969), "Probleme der kontrastiven Sprachwissenschaft", in : *Sprache im technischen Zeitalter*, 32, pages 305 à 326.
- WANDRUSZKA, Mario (1969), *Sprachen - vergleichbar und unvergleichlich*, Piper & Co. Verlag, München, 545 pages.
- WANDRUSZKA, Mario (1971), *Interlinguistik - Umriss einer neuen Sprachwissenschaft*, Piper & Co. Verlag, München, 141 pages.
- WEBER, Hans (1954), *Das Tempussystem des Deutschen und des Französischen, Übersetzungs- und Strukturprobleme*, Berne.
- ZABROCKI, L. (1970), "Die Methodik des Fremdsprachenunterrichts vom Standpunkt der Sprachwissenschaft", in : *Glottodidaktika*, 5, pages 1 à 35.
- ZARATE, Geneviève (1983), *D'une Culture à l'autre*, numéro spécial du *Français dans le Monde*, n° 181, nov. déc.
- ZEMB, Jean-Marie (1975), "Réflexions éristiques et heuristiques sur le *tertium comparationis*", in : *Langages*, 39, pages 65 à 80.
- ZEMB, Jean-Marie (1978), *Vergleichende Grammatik französisch-deutsch*, Teil 1, Duden Verlag, Mannheim Wien Zürich, 897 pages.

Méthodes de français langue étrangère disponibles en

France

Méthodes pour enfants :

- Farandole*, LE HELLAYE, C. & BARZOTTI, D., Niveau 1 et 2, Matériel comprenant : Livre de l'élève, Cahier d'activités, Guide pédagogique, Mini-fichier, cassettes audio, Didier Hatier. (Enfants 7 à 10 ans)
- Il était... une petite grenouille*, GIRARDET, Jacky, SCHELLE-MERVELAY, J., TOUX, S., Niveau 1 et 2, Matériel comprenant : Livre de l'élève, Cahier d'activités, Livret de lecture, Fichier pédagogique, Cahier d'écriture, cassettes audio, CLE International. (Enfants 5 à 8 ans)
- Kangourou*, PACCAGNINO & POLETTI, Niveau 1 et 2, Matériel comprenant : Livre de l'élève, Guide pédagogique, Cassettes audio, Affiches, Figurines et tableau de feutre, Abécédaire, Hachette FLE. (Enfants 8 à 12 ans)
- Le p'tit Manuel*, MAKOWSKI, Niveau 1, 2 et 3, Matériel comprenant : Livre de l'élève, Exercices, Guide pédagogique, cassettes audio, Hachette FLE. Il existe une version adaptée au public hispanophone et une édition italienne. (Enfants 8 à 12 ans)
- Les Petits Lascars*, GARABEDIAN, M., LERASLE, M. & PETREAULT, F., Niveau 1, 2 et 3, Matériel comprenant : Album relié, Livret pédagogique, cassette audio, Didier Crédif. (Enfants 3 à 5 ans)

Méthodes pour jeunes adolescents :

- Ado*, MONNERIE-GOARIN, Annie, *et al.*, Niveau 1 et 2 (niveau 3 en préparation), Matériel comprenant : Livre de l'élève, Cahier d'exercices, Guide de classe, cassettes audio, cassette vidéo, CLE International. (Adolescents)
- Bien Joué !*, JAMET, GISLON, SELLE & GRUNEBERG, Niveau 1 et 2, Matériel comprenant : Livre de l'élève, Cahier d'exercices, Guide pédagogique, cassettes audio, Hachette FLE. (Jeunes adolescents)
- Bravo !*, MERIEUX, Régine & BERGERON, Christine, Niveau 1, 2 et 3, Matériel comprenant : Manuel, Cahier d'exercices, Guide pédagogique, cassettes audio, cassette vidéo, Didier. (Jeunes adolescents)
- Cadences*, BERGER, D. & MERIEUX, R., Niveau 1 et 2, Matériel comprenant : Livret de l'élève, Guide pédagogique, cassettes audio, Didier Hatier. (Jeunes adolescents)
- Diabolo Menthe*, LANDGRAAF, CHARNET, ANDRE, BAZIN, Niveau 1, 2 et 3, Matériel comprenant : Livre de l'élève, Cahier d'exercices, Guide pédagogique, cassettes audio, Hachette FLE. Il existe une version adaptée au public hispanophone et une

édition italienne. (Adolescents)

Fréquence jeunes, CAPELLE, CAVALLI, GIDON, Niveau 1, 2 et 3, Matériel comprenant : Livre de l'élève, Cahier d'exercices, Guide pédagogique, cassettes audio, cassette vidéo, Hachette FLE. Il existe une version adaptée au public hispanophone et une édition italienne. (Adolescents)

Junior, MARTIN, C, *et al.*, Niveau 1, 2 et 3, Matériel comprenant : Livre de l'élève, Cahier d'exercices, Livre du professeur, cassettes audio, CLE International. (Jeunes adolescents)

Soleil, PAPO, E. & CINTRAT, I., Niveau 1, 2 et 3, Matériel comprenant : Livre de l'élève, Cahier de l'élève, Livre du professeur, cassettes audio, Didier Hatier Crédif. (Jeunes adolescents)

Transafrique, GODARD, PACTHOD, PAISANT, ALIBOUACHA, Niveau 1, 2 et 3, Matériel comprenant : Livre de l'élève, Cahier d'exercices, Guide pédagogique, Hachette FLE. (Adolescents anglophones)

Méthodes pour adolescents et adultes :

Bienvenue en France, MONNERIE, Annie, CEUZIN, P. & LAÏK, P., 2 tomes, Matériel comprenant : Livre de l'élève, Cahier d'exercices, Livre du professeur, cassettes audio, cassette vidéo, Didier Hatier. (Adolescents et adultes)

Café Crème, KANEMAN, *et al.*, Niveau 1, 2, 3 et 4, Matériel comprenant : Livre de l'élève, Cahier d'exercices, Guide pédagogique, cassettes audio, CD audio, cassette vidéo, Fiches d'activités vidéo photocopiables, Hachette FLE. (Grands adolescents et adultes)

Champion, MONNERIE-GOARIN, Annie, & SIREJOLS, Evelyne, Niveau 1 et 2, Matériel comprenant : Livre de l'élève, Cahier d'exercices, Livre du professeur, cassettes audio, CLE International. (Grands adolescents et adultes)

Le Nouveau Sans Frontières, DOMINIQUE, Philippe, GIRARDET, Jacky, VERDELHAN, Michèle, VERDELHAN, Michel, Niveau 1, 2, 3, 4 et Perfectionnement, Matériel comprenant : Livre de l'élève, Cahier d'exercices, Livre du professeur, cassettes audio, cassette vidéo, Cahier spécial pour anglophones avec des points de grammaire contrastive, CLE International. (Grands adolescents et adultes)

Le Nouvel Espaces, CAPELLE, Guy, GIDON, Noëlle & MOLINIE (1995), Niveau 1, 2 et 3, Matériel comprenant : Livre de l'élève, Cahier d'exercices, Guide pédagogique, cassettes audio, Hachette FLE. Il existe une version adaptée au public hispanophone et une édition italienne. (Grands adolescents et adultes)

Libre Echange, COURTILLON, Janine & DE SALINS, Geneviève, Niveau 1, 2 et 3, Matériel comprenant : Livre de l'élève, Cahier d'exercices, Livre du professeur, cassettes audio, Didier. Il existe des versions spécifiques en Allemagne, en Pologne, en République Tchèque et en Espagne. (Adolescents et adultes)

Panorama, GIRARDET, Jacky, *et al.*, Niveau 1, 2, 3 et 4, Matériel comprenant : Livre de l'élève, Cahier d'exercices, Livre du professeur, Fichier d'évaluation, cassettes audio, double CD, cassette vidéo, Livret Internet pour interroger certains sites francophones,

CLE International. (Grands adolescents et adultes)

Reflets, CAPELLE, Guy & GIDON, Noëlle, Niveau 1 et 2, Matériel comprenant : Livre de l'élève, Cahier d'exercices, Guide pédagogique, Fichier d'évaluation, cassettes audio, CD, coffret vidéo, Coffret audio classe, Hachette FLE. (Grands adolescents et adultes)

Tempo, BERARD, Evelyne, Canier, Y. & LAVENNE, C., Niveau 1 et 2, Matériel comprenant : Manuel, Cahier d'exercices, Guide pédagogique, cassettes et CD audio, cassette vidéo, Didier Hatier. (Adolescents et adultes)