

L'AUDIO—VISUEL ET L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Jacques VILLENEUVE
Lecteur de Français
à la faculté des lettres

Depuis plus d'un an une expérience originale en matière d'enseignement "du Français langue étrangère" est en cours à la faculté des lettres de notre université. Cette expérience à laquelle certains assistants et docteurs ont prêté leur concours, se double cette année d'un enseignement intensif à l'usage de la première année de la philologie française.

Il nous semble intéressant en ce début 75, de présenter à un large public la nature et la portée de cette méthode, tout en essayant de dégager les premières conclusions qui s'imposent.

1 — Enseignement du Français par la méthode audio-visuelle structuro-globale élaborée par les professeurs Guberina-Rivenc.

Qu'il nous soit permis en avant propos à ce sujet, de rappeler la sympathie que nous avons pour le professeur Rivenc. Chef de la section de linguistique à la faculté des Lettres de Toulouse, il a été notre enseignant puis notre collaborateur et, enfin, est toujours resté notre ami. Qu'il soit remercié de son incessante contribution à éclaircir notre ignorance en matière d'enseignement "du français langue étrangère".

1) Historique

C'est en 1951 que les centres de Recherche de l'École Normale Supérieure de St-Cloud et l'université de Zurich en Suisse, vont

associer leur travaux dans le but d'élaborer une nouvelle méthode d'enseignement du "français langue étrangère". Les professeurs Rivenc de Toulouse et Guberina de Zurich seront les principaux animateurs de ces travaux.

Née de la nécessité d'apprendre rapidement une langue étrangère, nécessité vivement ressentie par les milieux commerciaux et diplomatiques, cette méthode a visé essentiellement à l'efficacité.

Il s'agissait désormais pour les chercheurs, de mettre à la disposition de leurs élèves un outil rapide, efficace et simple qui leur permit de s'assurer d'une connaissance sûre du Français.

2) Le Français fondamental

Sur l'initiative du professeur Rivenc, et corroborant ainsi les travaux d'éminents linguistes, phonéticiens et statisticiens, des enquêtes allaient être menées afin de faire connaître les vocables les plus usités de notre langue.

Le choix des personnes que l'on allait interviewer et le choix des situations s'imposaient alors. On détermina ainsi une vingtaine de situations dans la vie quotidienne française comme représentatives du "French way of life". Restait à choisir des interlocuteurs types, capables de représenter à eux seuls un éventail des catégories sociales et intellectuelles. Ainsi furent sélectionnées 138 hommes, 126 femmes, 11 enfants d'âge scolaire repartis comme suit :

- médiocre (primaire inachevé) 9,8 %
- primaire (certificat d'études) 37,4 %
- secondaire (baccalauréat) 24,7 %
- supérieur (au-dessus des 2 bac) 21,4 %
- indéterminé 6,5 %

Le dépouillement des différents corpus permit d'établir une liste de vocables que l'on se borna ensuite à classer selon leur fréquence d'utilisation.

Liste des mots par fréquences décroissantes (14)

Numéro d'ordre	Mots	Fréquence
1	être (verbe)	14.083
2	avoir	11.552
3	de	10.503
4	je	7.905
5	il (s)	7.515
6	ce (pronom)	6.846
7	la (article)	5.374
8	pas (négation)	5.308
9	à (préposition)	5.326
10	et	5.082
11	le (article)	4.957
12	on	4.266
13	vous	4.202
14	un (article)	4.188
15	ça (pronom démonstratif)	3.972
16	les (articles)	3.815
17	que (conjonction)	3.537
18	ne	3.283
19	faire	3.174
20	qui (relatif)	3.096
21	oui	2.935
22	alors	2.854
23	une (article)	2.780
24	mais	2.768
25	des (articles indéfinis)	2.646
26	elle (s)	2.462
27	en (préposition)	2.405
28	dire	2.391
29	y	2.391
30	pour	2.076
31	dans	2.066
32	me	2.014
33	se	1.993
34	aller	1.876
35	bien (adverbe)	1.697
36	du	1.658

37		tu	1.536
38		en (pronom, adverbe)	1.501
39		au	1.490
40		là	1.468
41		l' (article le)	1.465
42		comme	1.452
43		voir	1.439
44		non	1.435
45		savoir	1.432
46		nous	1.386
47		puis	1.384
48	X	ah	1.373
49		l' (article la)	1.319
50	X	oh	1.258

(14) Les mots marqués du signe X sont les mots d'une fréquence égale ou supérieure à 29 qui n'ont pas été retenus dans le vocabulaire du français élémentaire.

Seuls ont été retenus pour l'établissement du français fondamental les mots dont la fréquence était supérieure à 28 (1).

Toutefois ces listes de fréquences révélaient de graves lacunes. Il existe, en effet, un grand nombre de mots concrets peu usités dans la langue écrite aussi bien que parlée, dont nous disposons en permanence. Ces mots « disponibles » ont pu être dépistés en proposant à un groupe de candidats siogneusement choisis, des centres d'intérêt pour lesquels ils devaient fournir les mots qui leur semblaient les plus importants, à concurrence de 20 mots par centre d'intérêt. Ces centres, au nombre de 16, étaient les suivants:

- les parties du corps
- les vêtements (homme ou femme)
- la maison
- les meubles
- les aliments
- les objets domestiques usuels
- la cuisine et ses objets

(1) l'enquête a porté sur 312.135 mots

- l'école, matériel...
- le chauffage, éclairage
- la ville
- le village, le bourg
- les moyens de transport
- les travaux des champs et le jardinage
- les animaux
- les jeux et distractions
- les différents métiers

A l'issue de ce long et minutieux travail, dont nous nous bornons à souligner l'essentiel, le dictionnaire du français fondamental était établi. Quinze cents mots indispensables à la conversation quotidienne et qui permettent à celui qui les possède d'exprimer de façon simple et parfois humoristique les situations diverses de la vie de tous les jours.

Il va de soi qu'à ce point de notre exposé le lecteur ne saurait se laisser aller à croire que la seule innovation de la méthode structurale soit l'établissement d'un dictionnaire tenant compte de la fréquence des mots. Non moins que toute autre, cette méthode n'ignore pas que la maîtrise d'une langue étrangère ne saurait se borner à la mémorisation d'un dictionnaire, fût-il d'expressions!

Parallèlement à cet inventaire, se dressait une liste des structures les plus usitées du Français.

3) Aspect structural du langage

Deuxième conclusion, issue du dépouillement des corpus relevés par le professeur Rivenc, la langue française parlée (et écrite!) s'organisait autour de structures syntaxiques très fréquemment reprises lors de la conversation. Ces structures une fois isolées et classées selon leur fréquence d'apparition permirent d'établir une grammaire « opérationnelle » du français fondamental.

Il devenait désormais évident que certaines formes verbales telle que le passé simple ou le passé antérieur, s'avaient moins utilisées que des formes comme le passé récent ou le futur proche.

La progression des connaissances grammaticales au cours des

leçons se voyait donc soumise aux impératifs de fréquence des «structures».

Afin d'être plus clair dans la suite de notre étude, nous rappellerons ici la définition que donnait de ce mot R. Michéa, lors d'une conférence faite à Périgueux en avril 1962.

«(une structure)... c'est premièrement, l'agencement des mots dans une phrase particulière, deuxièmement d'une façon plus abstraite une manière d'agencer les mots, par conséquent une tournure qui se trouve dans un plus ou moins grand nombre de phrases, troisièmement, sur le plan psychologique, qui sera pour nous le plus important, l'habitude qui est liée à l'emploi de cette tournure... une structure mérite d'autant plus de retenir l'attention que les élèves ont de la peine à l'assimiler et les élèves assimilent difficilement toute phrase qui ne répond pas à la démarche habituelle de leur pensée, à leur façon ordinaire de choisir et d'associer les mots».

Enfin pour plus de détails sur l'aspect structural du langage nous renvoyons le lecteur au Cours de linguistique générale de F. de Saussure (2) et aux travaux de N. Troubetzkoy (3). Nous développerons dans un chapitre ultérieur l'utilisation que l'on a faite de ce principe dans l'élaboration de la méthode.

2 — La méthode structuro-globale et les Suvag-lingua

Le maître à penser de la méthode reste le professeur Petar Guberina, Directeur de l'Institut de phonétique à la faculté des lettres de Zurich. Par ses recherches sur la rééducation des sourds il a fait grandement progresser l'enseignement des langues parlées dans le monde.

En la matière les succès du professeur Guberina ne se comptent plus. Travaillant en collaboration avec l'université de Mons en Belgique, il a pu expérimenter et mettre au point une méthode de

(2) F. de Saussure: Cours de linguistique générale, Payot, Paris, 3è éd. 1965.

(3) N.S. Troubetzkoy: Grundzüge der phonologie. Travaux du cercle linguistiques de Prague 1939. Traduction française par J. Cantineau. Principes de phonologie Paris 1949.

reeducation de la surdite dont les resultats se sont averes etre d'une grande utilite dans l'apprentissage d'une langue etrangere.

1) La surdite psychique

Nous partirons d'un fait d'experience pour expliquer ce curieux phenomene. Devant une classe composee d'Anglais, d'Espagnols et de Serbes, le professeur fera entendre le mot /twatyr/. Il apparait clairement que nous aurons trois reproductions differentes de ce mot selon que l'eleve est anglais, il dira /twatjur/ espagnol —/twa-ture/— ou serbe —/twatir/—. Cette simple constatation permet d'orienter les recherches vers les differents systemes de perception probres a chaque communaute linguistique. Il est apparu ainsi que non seulement toutes les langues possedaient des frequences sonores propres a certains de leurs phenomenes. Rien ne ressemble moins au «i» anglais (1600-3200 hz) que son «homologue» français (3600-6400 hz). Il a ete etabli que le russe est la langue qui possede le plus large eventail de frequences sonores. De meme la zone «dite du telephone» adoptee par les compagnies telephoniques du monde entier et qui correspond a la zone de conversation, s'etend de 300 a 3000 hz pour une puissance, bien sur, variable de 0 a 30 decibels (voix humaine). Par la suite, on s'est rendu compte que, l'age aidant, l'oreille humaine devenait de plus en plus insensible aux hautes frequences. Si un enfant peut percevoir des frequences de l'ordre de 20 000 hz, il est facile de constater qu'un adulte de 40 ans aura du mal a percevoir 12 000 hz.

Enfin on n'a pas eu de peine a comprendre que l'accent «etranger» n'etait que le resultat d'une traduction selon ses propres frequences des frequences propres aux phenomenes de la langue etrangere etudiee.

Comme l'a ecrit N.S. Troubetzkoy :

«Le systeme phonologique d'une langue est semblable a un crible a travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phonetiques pertinentes pour individualiser les phonemes... Chaque homme s'habitue, des l'enfance, a analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout a fait automatique et inconsciente. Mais en outre le systeme de cribles, qui rend cette analyse possible, est construit differemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le systeme de sa langue ma-

ternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le «crible phonologique» de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions». (4)

Ainsi nous avons pu constater à maintes reprises que les nasales françaises sont perçues avec un appendice consonnantique par l'étudiant turc. Ainsi la phrase / mamā e la / sera interprétée / māne la /.

Afin de palier à cette surdité psychique, le professeur Gubérina a mis au point un appareil de filtrage électronique, le Suvag-lingua (Système universel verbo-auditif Gubérina pour les langues).

2) Le Suvag-lingua

Cet appareil, d'un encombrement égal à celui d'un magnétophone, peut être utilisé en correction individuelle ou de groupe selon les besoins. De plus en plus répandu dans les pays d'Europe, il s'avère être d'une utilité majeure dans la correction phonétique de la classe de langue.

2-1 Présentation de l'appareil type classe (fig. 1, 2).

2-1-1 «Le canal direct».

On peut ainsi faire écouter une bande magnétique sans aucun filtrage. Telle qu'elle serait perçue directement par l'élève qui écouterait un magnétophone.

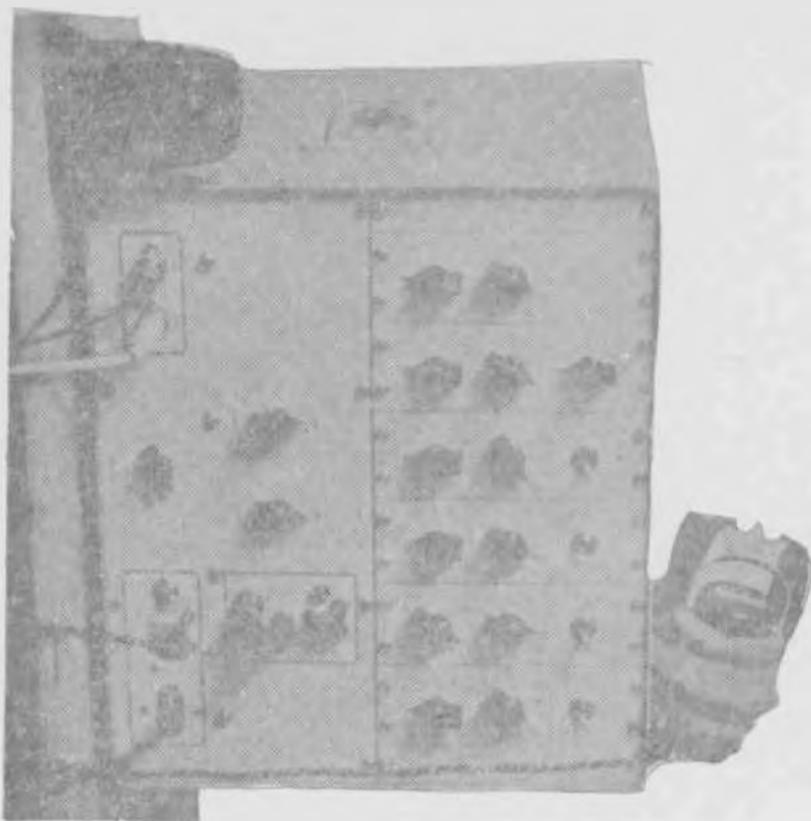
2-1-2 Le filtre 20-150 hz (1 sur le schéma).

N'est pas utilisable avec le matériel traditionnel. Les magnétophones du commerce ne sont pas sensibles à ces fréquences.

2-1-3 Le filtre 20-300 hz (2).

C'est dans cette zone que passent les rythmes de l'intonation, la mélodie de la phrase. L'appareil utilisé dans cette position laisse passer uniquement la courbe mélodique du message, aucun phonème n'est intelligible.

(4) N. S. Troubetzkoy. Op. Cit. pp. 54-56.



(fig. 1)

Lors de l'utilisation de l'appareil dans cette position, la zone conversationnelle étant supprimée, l'élève ne peut établir de transposition du message selon son crible linguistique. Il se produit ainsi un phénomène de décontraction favorable à l'acquisition (voir bilan de l'expérience faite à Erzurum, blocages psychologiques). Le message devient trop étranger pour être assimilé à un code déjà connu.

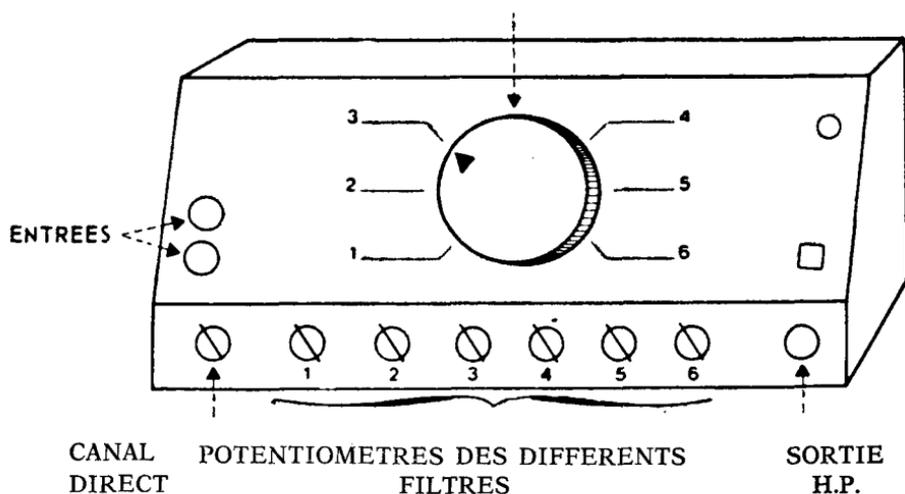
2-1-4 La ligne générale (3)

C'est un couplage de fréquences: 500-800 hz à 7 db avec pointe à 600 hz.

3000-6000 hz à 7 db, avec pointe à 4500 hz.

Cette position élimine la plus grande partie de la zone dite de conversation (300-500 hz + 800-3000 hz). L'intelligibilité est alors excellente.

ROTACTEUR PERMETTANT
LE CHOIX DES FREQUENCES



- SUVAG - LINGUA, type CLASSE
- 1 - Filtre passe-bas (20-150 hz)
 - 2 - Filtre passe-bas (20-300 hz)
 - 3 - Ligne générale (voir diagramme)
 - 4 - Combinaison filtre passe-bas : 20-300 hz + filtre passe-haut (6 000-12 000 hz)
 - 5 - Filtre passe-haut (2 000 - 12 000 hz)
 - 6 - Filtre passe-haut (6 000 - 12 000 hz)

(fig. 2)

Lors de cette phase, on ne laisse passer que les fréquences optimales (et bien sûr, la courbe mélodique) des phonèmes difficiles à acquérir. Toutefois le phonème étant intégré à un ensemble nullement étranger à la langue maternelle il sera assimilé sans heurt.

2-1-5 Filtres combinés (4)

On conserve le rythme et l'intonation et l'on fait percevoir les fréquences aigües de phonèmes tels que le /s/ anglais (6400-12800 hz) de «bedroom's», le /z/ anglais (4800-9600 hz) de «upstairs».

2-1-6 Filtre 5

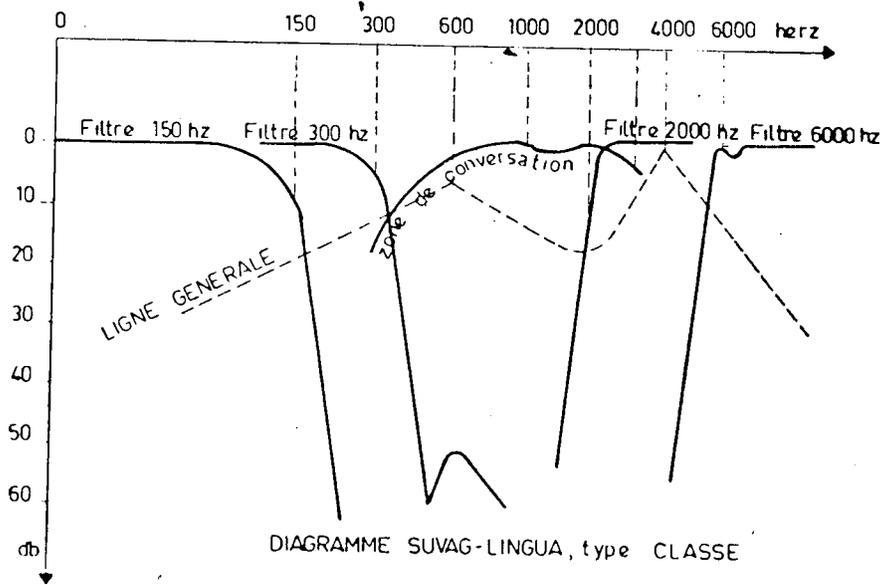
Il souligne les éléments aigus des messages.

2-1-7 Filtre 6

Est peu utilisé, compte tenu de la faible qualité de nos appareils de reproduction.

2-1-8 Le but de l'opération développée ci-dessus consistant, on l'aura compris, à supprimer insensiblement tout filtrage pour arriver à une répétition idéale partant du canal direct.

2-2 Représentation graphique (fig. 3).



(fig. 3)

2-3 Exemple de correction

Nous prendrons le cas d'un élève français qui éprouve des difficultés à articuler le groupe phonique anglais: think (penser)

L'élève articule /siŋk/ pour /θiŋk/. Cet élève perçoit exagérément les éléments aigus du phonème θ. L'entourage vocalique du /i/ (1600-3200 hz) généralement assimilé au /i/ français (3600-6400 hz) ne faisant que favoriser cette confusion.

Il se trouve que, parfois, en faisant écouter à l'élève la fréquence optimale du /θ/ (2400-4800 hz) on n'obtienne pas une correction immédiate.

On lui fait alors retrouver ce phonème en passant par les fréquences plus basses: 600-1200 hz fréquence optimale du phonème /f/.

L'élève alors fait la synthèse de l'élément qu'il possède /s/ (6400-12 800 hz) et de l'élément /f/ qui lui est donné produisant ainsi correctement /θiŋk/.

Bien entendu, le maniement d'un tel appareil suppose de la part de l'enseignant, une excellente connaissance des fréquences des phonèmes des deux langues ainsi qu'une grande pratique dans l'utilisation du Suvag-lingua.

Il n'en reste pas moins que les résultats enregistrés sur des débutants sont remarquables. Après une semaine de cours la totalité des élèves d'une classe de sixième est en mesure de reproduire, comme un anglais, le message suivant: «this is a sitting-room».

L'utilisation de ce matériel et la pratique de la méthode structuro-globale «exige beaucoup des maîtres et notamment qu'ils aient la tête bien faite plutôt que pleine de recettes (mais) elle valorise considérablement leur rôle dans la mesure où elle hausse la pédagogie des langues du niveau de la connaissance à celui du comportement». (5)

3) Une leçon : Méthode CAPELLE

Comme on aura pu le comprendre à la lecture des pages qui précèdent, l'effort va porter essentiellement sur l'acquisition d'une langue parlée.

Sans vouloir re-ouvrir la querelle des méthodologies en matière d'enseignement des langues, nous nous contenterons de souligner ici quelques «évidences» qui servent de principe à l'élaboration de nos méthodes. Il a semblé naturel qu'on ne pouvait envisager l'étude analytique d'une langue étrangère, avant de la maîtriser. Analyser un objet dont on ignore tout semble participer de la gageure qui pourtant sévit, encore de nos jours, dans les écoles et universités du monde entier. Ensuite que l'on a toujours appris à parler avant de savoir écrire. Enfin qu'à une époque où les contacts internationaux se multiplient, le fort en thème-version, trop souvent muet

(5) R. Renard: Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique. Didier 1971.

On consultera avec profit le no 1 de la Revue de Phonétique Appliquée, Correction de la prononciation des élèves qui apprennent le français Mons/Belgique.

et sourd sur le plan conversationnel, se devait de laisser sa place à un analyste certes moins fin que lui, mais plus apte à l'échange qu'il ne l'avait jamais été.

3-1 Le matériel

Soucieux de conserver l'authenticité du message, la méthode ne saurait exister sans le magnétophone. Cet instrument permet inlassablement de reproduire dans son intégrité phonologique le message. L'enseignant étranger ne doit jamais perdre de vue qu'il devra se replier derrière cet échantillon le plus souvent possible, plutôt que de le déformer en voulant le rendre accessible à ses élèves.

D'autre part le son sera accompagné de la projection d'une image fixe sur écran. Répondant en cela à une autre constatation d'expérience, la méthode ne saurait extraire, et ainsi tuer, tout message de la situation qui le fait naître. Le langage en tant qu'abstraction se détruit, en situation il vit et se modifie.

Outre ce matériel de base, il sera indispensable d'organiser la classe selon un schéma particulièrement rigide, sans lequel la qualité de la leçon perdrait énormément.

3-1-1 La salle

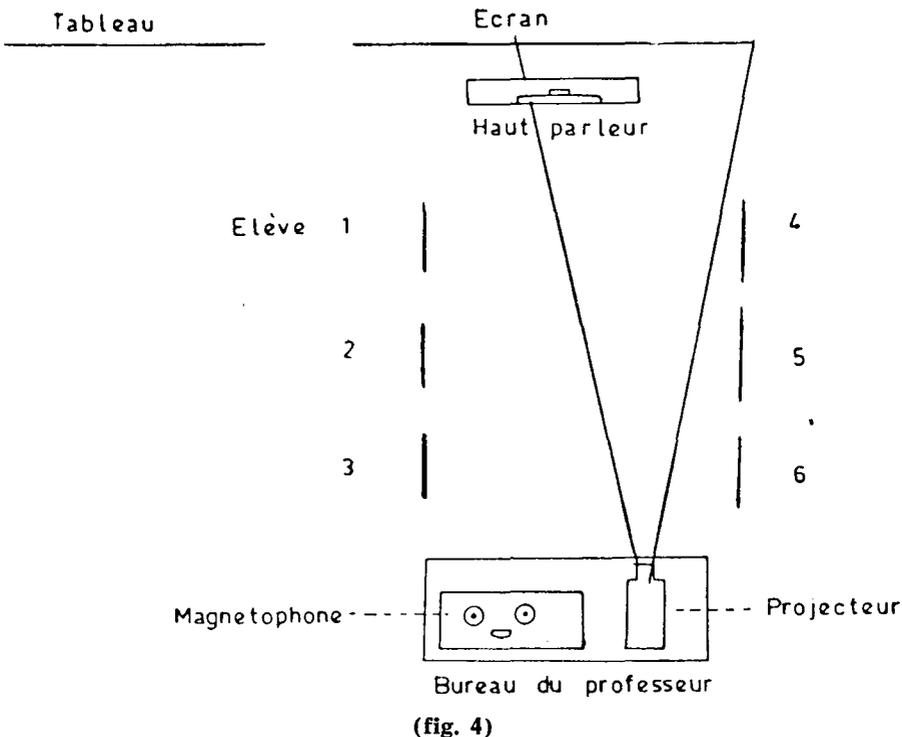
Comme le montre le schéma, il est important que l'élève puisse pivoter sur sa chaise afin de voir et d'écouter respectivement l'image et le professeur (fig. 4).

La position du haut parleur doit également retenir toute notre attention, dans la mesure où le son doit venir de l'image. Les dimensions de la salle (6x5 m) ainsi qu'une bonne acoustique doivent être soigneusement étudiées. Le tableau sera utilisé lors du passage à l'écrit. Pour des raisons de méthodologie que nous évoquerons plus tard, les effectifs ne doivent guère excéder vingt étudiants.

3-1-2 Les bandes

Préalablement enregistrées, le niveau I se divise en 24 leçons. Chaque bande comporte le texte de la leçon en deux versions.

Une première version dite «bruitée» reproduit un dialogue entre deux interlocuteurs, accompagné des différents bruits qui sont



(fig. 4)

présents à cette situation (voiture, téléphone...). A la suite de cette première version «tranche de vie», vient une version dite «éclatée». Le même dialogue, épuré de tous parasites, est repris. Chaque message est séparé du suivant, par un intervalle soigneusement minuté pour permettre plus tard une répétition.

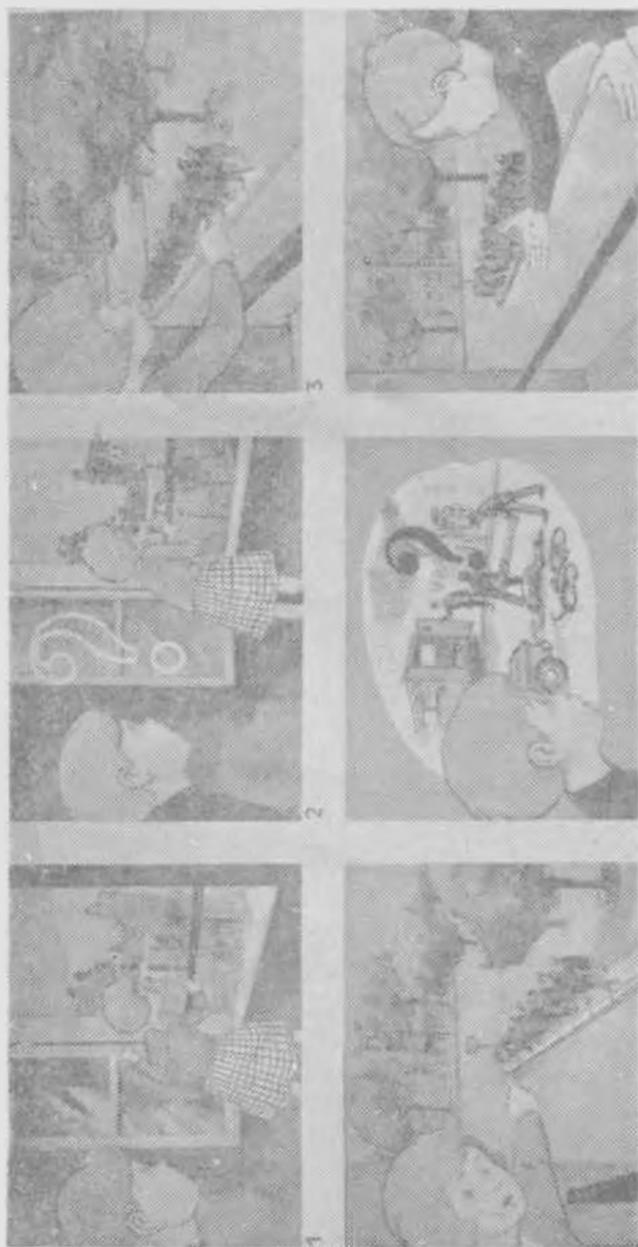
Sur la même face suivent les exercices de phonétiques. D'une durée variable, 15 à 30 minutes.

Enfin au dos de la bande se trouvent les exercices structuraux.

3-1-3 Les films

Correspondant à chaque dialogue, un film fixe de vingt photos est projeté sur l'écran. Les dessins dépouillés au possible ne font apparaître que le trait essentiel sur lequel porte le dialogue. Un code, rapidement assimilé par l'élève, permet de rendre l'image plus parlante. Le point d'interrogation (fig. 5, 6) souligne bien sûr une question. Toutefois, outre cette convention, l'accent a été mis sur

les mimiques. Les décors et costumes sont, bien entendu, typiquement français.



(fig. 5)



9



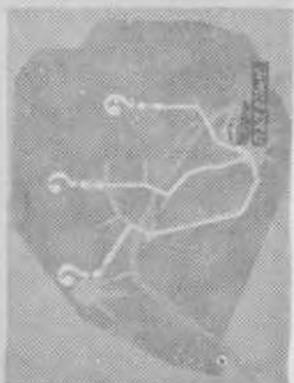
12



8



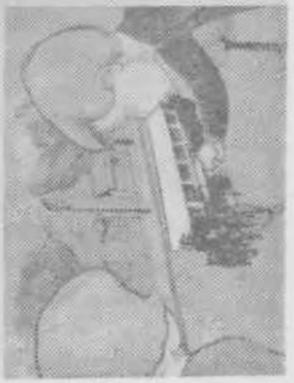
11



7



10



(fig. 6)

3-1-4 Le tableau de feutre

Un ensemble de figurines représentant les personnages du film, ainsi qu'une feutrine, sont à la disposition du professeur. Outre la distanciation (6) que ce procédé tente de limiter, les figurines permettent de multiplier à l'extrême les situations proposées par le film. L'élève aura, également, la possibilité d'utiliser ces personnages et ainsi de créer des situations nouvelles.

3-1-5 Les disques et livre de l'élève

A partir de la huitième leçon, l'élève commence à écrire. Il lui est donc remis un livre qui reproduit les dialogues des leçons ainsi que les images des films. Ce livre accompagné de disques souples doit lui permettre de revoir, si besoin est, les leçons chez lui. L'intérêt essentiel de l'ouvrage étant de proposer une série d'exercices nouveaux visant à une meilleure utilisation des structures et du vocabulaire de la leçon.

3-2 Le déroulement de la leçon

Présenté d'une façon rigoureuse par les auteurs de la méthode, il autorise à une plus grande souplesse d'utilisation. On peut toutefois distinguer plusieurs phases.

3-2-1 Présentation

Le professeur fait entendre la version bruitee en ayant soin de projeter l'image quelques instants avant le dialogue auquel elle correspond. Il répète deux fois cette opération pour la version éclatée.

3-2-2 Compréhension

Il s'agit davantage de se rendre compte si l'élève a saisi le sens global du message que de savoir s'il a bien saisi le sens d'un mot. Ici l'enseignant évitera de s'engager dans une explication dont le sens, tout au moins dans les premières leçons, échapperait aux élèves. La minique suppléera au discours.

3-2-3 Mémorisation / Répétition

En s'assurant par une répétition individuelle, puis d'ensemble,

(6) Comprendons ici un recul pris inconsciemment par l'élève qui tend à rejeter dans la fiction les outils de la réalité.

de la bonne qualité de la reproduction du message, le professeur fera mémoriser le dialogue sans difficultés.

3-2-4 Dramatisation

On ne saurait trop insister sur cette phase capitale. Elle a pour but de placer l'élève dans une situation identique à celle du film. Nous verrons dans le chapitre suivant combien cette étape est psychologiquement déterminante.

3-2-5 Phonétique (voir labo-langue)

3-2-6 Tableau de feutre

Cette phase de la leçon, qui a pour but une réutilisation avec variations du texte de la leçon, doit être menée «rondement». L'enseignant se conformera aux indications fournies dans le livre du maître, mais ne devra jamais perdre de vue que de la rapidité de sa présentation dépend la qualité de ce cours.

3-2-7 Exercices structuraux

Le but de ces exercices, effectués en laboratoire, sera la maîtrise des formes de syntaxe les plus utilisées de la langue. L'exceptionnelle qualité de ces exercices dans la méthode Capelle permettra d'obtenir rapidement, de la part des élèves, des réponses réflexes très correctes.

L'ensemble de la leçon s'étend sur cinq heures. A l'issue de ce temps l'élève est en mesure de comprendre, de reproduire correctement et d'utiliser, le vocabulaire et les structures enseignés dans la leçon.

3-3 Un instrument à part: le laboratoire de langue.

Merveilleuse et fascinante machine, elle peut être d'une grande utilité ou particulièrement néfaste à l'étude.

Sans entrer dans le détail de son fonctionnement, il est indispensable de savoir que, correctement utilisé, il doit permettre à l'élève d'écouter, et ainsi de corriger, son élocution.

L'exercice type se présente ainsi sur la bande:

Piste maître (A)	Question	blanc	Réponse	blanc	Question
Piste élève (B)	écoute	Réponse	écoute et contrôle	Répète	écoute

De sa cabine, l'élève ne peut intervenir sur la piste A. Son travail se fera sur la piste B. Après avoir écouté la question (piste A), il donne sa réponse (piste B), écoute la réponse correcte (piste A) en même temps contrôle la qualité de sa propre réponse, enfin répète (piste B) la bonne réponse. Et ainsi de suite.

Il va de soi que la bonne utilisation de cet instrument dépend de la pratique qu'en aura l'élève.

Toutefois nous suggérons ici une méthodologie qui nous a donné toutes satisfactions:

3-3-1 Placer des bandes vierges dans les cabines des élèves. Placer leurs magnetophones en position d'enregistrement sur la console du maître.

3-3-2 Effectuer l'enregistrement des cabines, pendant que les étudiants sont en place. Ce procédé oblige l'étudiant à un gros effort d'attention. En effet il sait qu'il ne pourra entendre deux fois la même question, comme c'est le cas lorsque la cabine reprend son autonomie. Cet effort de concentration est très favorable à la compréhension.

3-3-3 L'enregistrement termine, trente minutes plus tard environ, on rendra l'autonomie aux cabines. Le professeur n'aura plus qu'à contrôler les cabines individuellement depuis la console pendant que l'étudiant travaille.

La durée du cours ne saurait excéder une heure. Ce travail étant particulièrement éprouvant, toute perte de concentration correspond à une perte de temps très préjudiciable au travail de l'élève.

3-4 Le contrôle - Les tests

Comme tout enseignement celui-ci non plus n'échappe pas à la sacro-sainte loi de l'examen. Toutefois ce contrôle des connaissances s'effectue d'une manière fondamentalement différente.

Semblable en cela aux tests médicaux, les tests de langue n'ont pas d'autre ambition que d'évaluer le plus justement possible la qualité des connaissances du candidat. Il est bien clair à ce sujet que de l'honnêteté de ce dernier dépend sa bonne orientation.

3-5 Test C. G. M. 62

Destiné à évaluer le niveau des débutants, il se divise en 6 épreuves

La première épreuve de compréhension orale est individuelle. L'enseignant lit une série de 10 phrases de difficulté croissante et l'élève doit indiquer sur une série de dessins, lequel correspond à la phrase entendue.

La deuxième épreuve, dite d'expression orale, est aussi individuelle. L'étudiant doit commenter, l'une après l'autre, une série de 16 images qui reproduisent des moments de la vie quotidienne. L'enseignant note rigoureusement ce qui lui est dit.

La troisième épreuve, collective, évalue l'écrit du candidat par une dictée de quatre phrases.

La quatrième épreuve, collective, permet d'apprécier la perception orale de l'élève. Une série de 22 groupes de deux courts messages est lue à vitesse normale. Dans chaque groupe le candidat doit noter par + ou par — l'identité ou la différence des deux messages, phonétiquement voisins.

La cinquième épreuve doit déterminer la compréhension écrite de l'élève. Deux textes lui sont proposés. Le premier reproduisant une conversation de tous les jours est suivi de questions pour lesquelles on propose trois réponses. L'étudiant doit cocher la bonne réponse. Le deuxième texte plus littéraire, permet avec un système de réponses identique au précédent, de contrôler si l'élève perçoit le sens global d'un passage que l'on sait être difficile.

Enfin la sixième épreuve révèle l'expression écrite du candidat. Placé devant quatre dessins représentant une scène de la vie quotidienne très simple, il doit les décrire.

3-5-1 Les résultats

Après une correction dont les critères sont quelque peu complexes, on obtient pour chaque candidat une figure géométrique qui représente son «profil». Sur ce graphique sont portés les résultats codés de chacune des six épreuves du test. La lecture en est simple. La partie Nord-ouest du schéma renseigne sur la compréhension orale du candidat, la partie nord-est sur sa compréhension

écrite. Ainsi la partie nord donne la valeur du candidat du point de vue de sa compréhension. La partie sud (est et ouest) donne les mêmes renseignements pour l'expression, cette fois. La partie est (nord et sud) renseigne sur l'oral, la partie ouest (nord et sud) sur son écrit (fig. 7, 8).

Lors du dépouillement des tests, on se rend compte très vite de la similitude que présentent certains profils. Cette similitude permettra un premier groupement. Les élèves à compréhension dominante seront séparés des élèves à expression dominante.

Enfin un calcul simple permettra, à partir de l'épreuve 2, d'établir l'indice d'expression (7) et l'indice de correction (8) du candidat.

Ces deux indices seront déterminants dans l'orientation de l'élève.

Un exemple simple permettra de mieux saisir leur rôle. Supposons un élève que le résultat du test autorise à suivre un cours audiovisuel niveau 2. Si l'indice d'expression de cet élève est conforme à la moyenne mais que, par contre, son indice de correction soit faible, cet élève sera classé dans un cours plus faible que celui où il devrait justement accéder de par ses résultats. En effet cette faiblesse de l'indice de correction signifie que si cet élève est capable de faire des phrases, il commet aussi beaucoup d'erreurs (syntaxe, grammaire...) dans ses phrases. Un tel élève ne possède pas les bases syntaxiques, les structures, dirions-nous, suffisantes; en conséquence, on préférera lui faire suivre un cours de niveau inférieur pour qu'il comble, d'abord, ses lacunes.

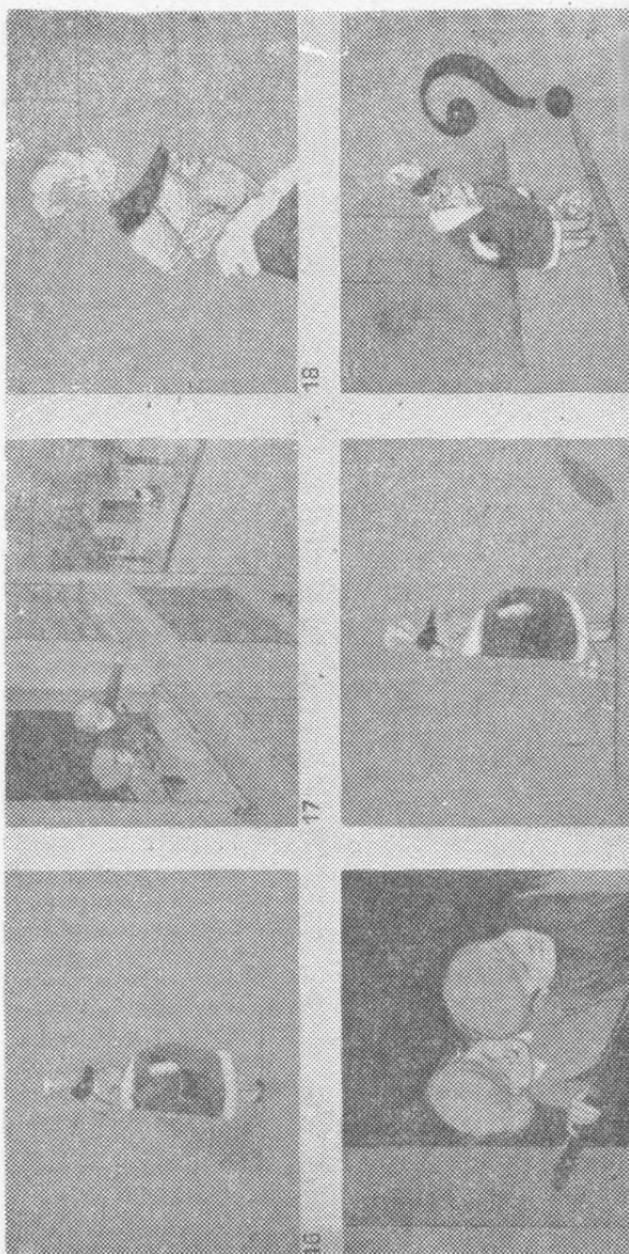
On constate donc, qu'en dernier ressort, c'est la l'interprétation intelligente du test que vient la bonne orientation de l'élève.

3-5-2 L'évolution contrôlée

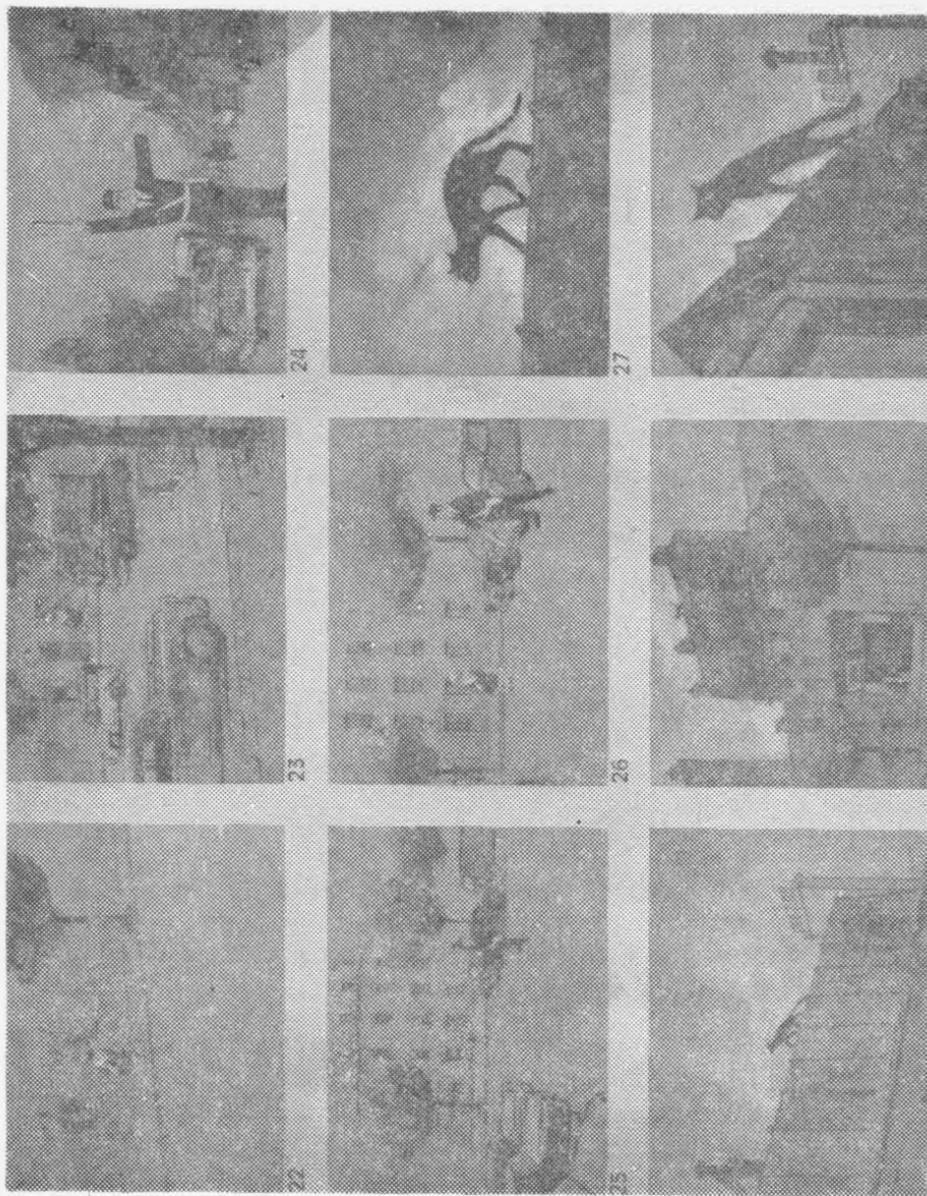
Il est important de ne jamais donner la bonne réponse au candidat, lors des épreuves. En effet, de manière à évaluer les progrès de l'élève, le même test sera proposé, à nouveau, cinq leçons plus tard —comprenez 25 heures—. On pourra ainsi, par super-

(7) C'est à dire le nombre de phrases énoncées dans le temps imparti à l'épreuve.

(8) Nombre de phrases correctes sur le nombre de phrases émises.



(fig. 7)



(fig. 8)

position des profils, apprécier, de manière précise, l'évolution du candidat.

3-6 Les ambitions de la méthode

Il ne faudrait surtout pas s'abuser sur les prétendus résultats miraculeux de telles méthodes. La «pillule» pour apprendre les langues étrangères n'existe pas encore et, on ne saurait confondre audio-visuel et «audio-mirage» (9). Cela revient-il à dire que l'on se borne à présenter une version contemporaine des méthodes traditionnelles? Certes pas.

L'ambition fondamentale consiste sans doute à former un «étudiant complet». Le spécialiste de dialectologie qui peine à saisir un message quotidien n'entre pas dans nos cadres. Être un «étudiant complet» signifie, avant tout, être en mesure de maîtriser la langue parlée et écrite, connaître la civilisation, enfin être apte à approfondir une spécialité de son choix dans la langue étrangère.

A cette fin, l'enseignement se prolonge sur cinq années. Le niveau 1 est acquis après deux semestres de trois mois à raison de huit heures hebdomadaire. Le niveau 4 est atteint, selon les cas, au bout de cinq ans. Cela signifie qu'un étudiant, grand débutant, c'est-à-dire n'ayant jamais entendu ou vu un mot français, se trouve au bout de cinq ans d'études assidues au niveau du concours de la Sorbonne, section littérature française. Précisons, si besoin est, que ce concours refuse chaque année des quantités de prétendus «spécialistes» qui le présentent. Son niveau correspond, à peu près, à celui d'une deuxième année de turcologie à Istanbul, pour un étudiant turc.

Ces résultats, loin d'être théoriques sont attestés tous les ans par la réussite des étudiants d'Alliances Françaises qui pratiquent toutes ces méthodes.

Personnellement nous avons eu l'occasion d'apprécier la qualité des résultats à la Faculté des Lettres de Toulouse. Sous la direction du professeur Rivenc une méthode audio-visuelle de Portugais avait été mise en place. En deux ans d'enseignement intensif, 5 heures par jour, 5 jours par semaine, on formait un candidat au

(9) Titre d'un ouvrage qui tente de démystifier le fait audio-visuel Didier, 4^e trimestre 1973.

concours de recrutement pour l'enseignement secondaire, section lettres modernes. Un an de plus permettait à l'étudiant de prétendre à l'Aggrégation. (niveau du doçentlik turc).

De par leurs ambitions, et de par l'application d'une pédagogie nouvelle, ces méthodes se heurtent trop souvent à des phénomènes de rejet de la part des étudiants. C'est à un examen de ces différents problèmes et des solutions que nous avons essayé d'y apporter que nous vous convions dans le chapitre suivant.

Bilan de l'expérience menée à Erzurum

C'est une gageure que de vouloir administrer un enseignement audio-visuel à un public qui n'a pas été préalablement bien informé. Ce planning de la langue au même titre que son homologue familial, n'est pas accepté ex abrupto par le premier venu. On observe, ici comme ailleurs, des phénomènes de rejet qu'il convient de prévenir si l'on souhaite obtenir les résultats espérés. Récemment, lors d'une réunion des responsables culturels français à Ankara, on constatait, de l'avis unanime des participants, un certain découragement des candidats en deuxième année et parallèlement l'inscription en quatrième année de candidats n'ayant jamais suivi de cours audio-visuel. Ce va et vient des élèves a certes de multiples explications, il n'en reste pas moins vrai, l'expérience erzurumiotte nous a d'ailleurs confirmé dans cette impression, que l'absence d'information préalable sérieuse se fait sentir. Alors, faut-il une propédeutique à l'audio-visuel? Sans aller jusqu'à cette extrémité, nous pensons que l'élève doit être préparé à cette épreuve s'il veut en tirer le meilleur parti.

1) Les différentes clientèles et leurs motivations

Pendant notre séjour à Erzurum, nous avons eu l'occasion de diffuser cet enseignement à des publics différents. Le personnel enseignant d'une école de jeunes filles, le public très varié du Türk-Fransız Kültür Derneği, les assistants et doçents de l'Université Atatürk, enfin les étudiants de la première année à la Faculté des Lettres, section de Français. Nous avons eu dans nos cours des participants très diversement motivés. Médecin chef d'hôpital, doçent du service de pathologie à la Faculté de médecine, avocat auprès des tri-

bunaux, étudiants en différentes disciplines, femmes de notables désireuses de se cultiver, chercheurs, simples employés et bien d'autres encore de situations sociales aussi variées que possible. C'est à leur contact que nous avons pu mettre au point les pages qui vont suivre. Elles n'ont pas la prétention d'apporter la panacée. Plus simplement, peut-être, une aide efficace aux futurs participants de ces cours et l'ouverture d'un dossier qui reste à compléter.

2) Le premier contact lors des tests

Précisons, avant toute chose, que nous n'avons utilisé les tests que tardivement. Pendant un an nous avons travaillé, sans cette aide précieuse, devant des classes hétérogènes et notre enseignement en a souffert. Appliqués pour la première fois en 1974-1975 aux étudiants de première année à la Faculté des Lettres, ils ont permis de constituer des groupes homogènes qui par la suite se sont comportés conformément aux conclusions que nous avons pu tirer de ces sondages.

Il est très vite apparu, lors de la passation des six épreuves, que l'étudiant ne saisissait pas la vraie nature de ces contrôles.

Psychologiquement, l'étudiant Est-anatolien, refuse ce genre d'épreuve en l'assimilant à un examen traditionnel. Nous avons été obligés, à plusieurs reprises, d'envoyer certains candidats boire un verre de thé avant de passer l'épreuve. Dans le même ordre d'idée, nous avons eu du mal à rendre l'esprit du candidat disponible, c'est à dire à lui faire dégrafer le bouton de la veste! Insister sur l'aspect consultatif du test revenait à déconsidérer l'épreuve aux yeux de certains qui se faisaient alors une gloire d'afficher ostensiblement leur ignorance totale du moindre vocable.

Face à ce dilemme notre position a consisté à faire une information collective sur la nature de l'épreuve. Cette information était reprise individuellement lors de l'épreuve et ce n'est qu'après un entretien en turc sur les banalités quotidiennes et un verre de thé «bien chaud», que nous pouvions obtenir une participation à 80% du candidat.

Le plus difficile resta de faire accepter le rôle de «non-censeur» du professeur. Ce professeur-psychologue a eu du mal à être accepté.

3) Le rapport enseignant-enseigne

Ce rapport se trouve profondément bouleversé dans le cours. Nous n'avons plus à faire à un enseignement didactique traditionnel dans la mesure où le maître devient plutôt un animateur.

En effet, lors même de la première leçon, l'élève parle davantage que le maître. Par la suite, il sera appelé à poser des questions dont l'animateur contrôlera la correction. Peu à peu la classe va devenir le centre d'un échange où le maître ne sera que le coordinateur.

Il ne s'agit donc plus de faire passer un objet de connaissance mais d'armer l'élève pour qu'il s'approprie cet objet.

Dans ce domaine également nous nous sommes heurtés à de nombreuses résistances. La passivité qui est, semble-t-il, de règle dans les classes du secondaire, ou peut-être l'impression produite par le maître (10), ont considérablement inhibé l'expression. Il est remarquable à ce titre de constater que le profil type de l'étudiant Est-anatolien fait apparaître une compréhension dominante et une expression nulle. (11)

Nous avons essayé plusieurs remèdes pour pallier cette passivité. Il semble qu'un des plus efficaces ait été la mise en confiance de l'étudiant au cours d'un entretien individuel. Toutefois les résultats enregistrés ne nous ont pas donné entière satisfaction. Seule l'isolation offerte par la cabine du laboratoire de langue permettait de libérer l'expression.

Conjointement à ce premier rejet, allait se manifester une tendance, que l'on devait retrouver dans tous les domaines, à récupérer notre enseignement pour le rendre conforme à la traditionnelle scholastique. Enseigner à Erzurum, signifiera que l'on est conscient de cette tentative de déviation.

4) Les entraves psychologiques

Nous avons dû, par la suite, nous défendre contre ce besoin sous toutes ses formes.

(10) Nous persistons à penser, malgré ce qui nous a été dit, que l'assimilation maître-hoca (souvent pris au mauvais sens d'homme-science et non de guide spirituel) existe à un niveau plus ou moins conscient. Combien de fois n'avons nous pas choqué un élève en allant à l'encontre de ce qu'avait dit hocam à l'école!

(11) Test effectué sur cinquante élèves de divers milieux.

Qu'il soit bien entendu, de prime abord, que le débutant n'existe pas. Sur les quelques quatre cents élèves qui sont passés dans nos classes, seuls deux étaient de vrais commençants. Ce sont les autres qui ont manifesté des symptômes de rejet.

Dès le premier cours une angoisse se manifestait chez les candidats — nous avons particulièrement noté le phénomène chez les enseignants adultes du lycée de jeunes filles — devant l'impossibilité d'identifier ce cours à quoique ce soit de déjà connu. En effet, les soixante premières heures se faisant sans voir de texte écrit, sans faire d'analyse grammaticale ou syntaxique, les participants se trouvaient perdus. De l'angoisse qui en naissait, découlaient un blocage et un besoin permanent de justification théorique du message perçu. Avertissons tout de suite les futurs utilisateurs que ce biais, s'il est pris, sera fatal. Avouons ici notre échec pour enrayer ce phénomène. Nous pensons toutefois qu'il est curable et qu'une information préalable des candidats devrait étouffer ce désir.

L'inquiétude devant la faiblesse de la mémoire auditive s'est également faite sentir lors de ce même cours. Nous avons, cette année, partiellement réussi à estomper ce trouble en expliquant que dans un enseignement programmé de la sorte, une place avait été prévue pour l'oubli. Ce manque de confiance dans la mémoire auditive s'explique très bien pour l'école de Zurich et la surdité de sénescence dont souffre tout adulte lui est intimement lié.

Le candidat — adulte — devra savoir avant d'entrer dans ce cours, qu'apprendre une langue étrangère, c'est accepter de rééduquer son oreille. Un refus en la matière entraînant l'échec partiel de la méthode.

Ce serait une erreur grave, nous semble-t-il, que de vouloir ignorer ces problèmes d'adaptation. Une grande part des abandons signalés lors de la réunion d'Ankara peut trouver ici ses racines.

5) Les étapes de l'apprentissage

On ne saurait, en matière d'information, se contenter d'expliquer au futur candidat quelles sont les étapes de la leçon telles que nous les avons résumées dans les pages qui précèdent.

En pratique la leçon se divise pour nous en trois grands moments au sein desquels viennent s'intégrer les différents matériels décrits plus haut.

5-1. La Compréhension

Les méthodes, de ce point de vue, ont été si bien élaborées, qu'il faut mettre beaucoup de mauvaise volonté pour ne pas comprendre le sens d'images qui parlent d'elles-mêmes. Cette qualité; hélas, porte en elle un terrible défaut. Nos étudiants se sentent rapidement — en général dès le deuxième passage du film — en mesure de saisir le sens du dialogue. Il n'y aurait rien à dire à cela si ce n'était la déconcentration qui s'en suit. On pense, et l'on a tort, oh! combien, que le fait de comprendre suffit à parler. Malheureusement non. En ce sens nos efforts lors des réunions d'information, ont porté sur cet abus. Nous avons fait apparaître que la compréhension n'était qu'un premier pas. Restait à reproduire puis à utiliser correctement, c'est à dire en situation.

5-2. La reproduction du message

A ce niveau intervenait le laboratoire et la phonétique. Il est apparu rapidement - avec des adultes en particulier - que certains élèves ne parvenaient pas à percevoir l'erreur dans leur expression. En ce sens nous avons longtemps différé l'utilisation immédiate du laboratoire de langue, courant le risque de fixer cette erreur plutôt que de la faire disparaître. Par ailleurs le processus de répétition individuel permettait de fixer rapidement les courbes mélodiques. Toutefois nous avons relevé dans le parler turc un certain nombre de fautes. Les /k/ à l'initiale sont très aspirés, le /r/ roule en toute position, le /v/ assimilé au /w/, le /z/ en finale prononcé très relâché /s/, les nasales en position finale toujours suivies d'un appendice consonnantique /restorān/, les voyelles fermées sont perçues et reproduites très ouvertes, enfin le e muet est entendu /e/.

Notre travail a consisté essentiellement à prévenir l'étudiant de l'aspect fondamentalement différent de phonèmes apparemment identiques dans les deux langues. Cette mise en garde a souvent porté ses fruits avec les participants jeunes. Les adultes se résignant très vite à commettre des fautes de prononciation. L'attention des participants aux réunions d'information a été attirée sur cette difficulté. À savoir qu'il n'est pas évident que l'on perçoive d'emblée ses propres erreurs. Là encore, la plus grande vigilance était demandée au candidat.

5-3. L'utilisation en situation

Après avoir obtenu de l'étudiant une reproduction correcte du message, nous avons mis l'accent sur une autre difficulté. Il ne s'agit pas seulement, comme le croyaient la plupart, de mémoriser un ensemble de structures et de mots. Il s'agit de savoir réutiliser cet acquis dans la circonstance exacte qui l'appelle logiquement.

Ainsi nous avons attiré l'attention de l'élève sur l'importance du tableau de feutre et des films en trois images qui suivent les leçons. Une des vertus majeures de ce précieux matériel, étant de réduire la distance créée par le film. Nous avons constaté à ce sujet, que l'élève a tendance à rejeter le dialogue et le film dans une abstraction sans rapport avec la vie quotidienne. Afin de réduire ce regrettable fossé, nous avons mis en relief le rôle important de ces deux techniques et de la dramatisation, jugée quelque peu ridicule par les adultes, mais dont la portée se faisait malgré tout vivement sentir.

Nombre de nos candidats qui arrivaient difficilement à transposer l'acquis du cours dans la réalité —rencontre avec le lecteur dans un couloir de la Faculté: mutisme ou salut en turc— ont vu leur tâche facilitée par cet entretien préalable.

6) L'initiation à l'usage d'un matériel nouveau

Il s'agit ici du laboratoire de langue dont nous avons donné plus haut une description et le schéma le plus souvent utilisé dans nos cours. (III, 3-3)

Généralement cet appareil fascine les élèves. Nous nous sommes efforcés, dans un premier temps, de démystifier l'appareil afin de lui faire rendre tout ce que nous étions en droit d'en attendre.

L'information s'est faite sur place en séance d'une heure et demi par groupe de douze. Sans entrer dans des détails trop techniques, nous avons tenu à ce que l'étudiant connaisse le fonctionnement général de sa cabine. Le schéma de la bande magnétique lui a été fourni et, partant de là, nous avons fait une information semi théorique semi pratique. Restait ensuite à dépasser les inhibitions de toute nature. Un de nos candidat, adulte, a toujours refusé d'enregistrer sa voix!?

Après trente minutes d'écoute-reponse, non-stop, le candidat redevenait maître de sa cabine. Nous avons, alors, insisté sur les faits suivants:

- pour tirer le meilleur parti de sa séance, l'élève doit écouter puis répondre aux trois premières phrases de l'exercice 1
- ensuite revenir en arrière jusqu'à la première question et contrôler, par comparaison, la qualité de ses réponses.
- recommencer l'opération, s'il y a erreur, avant de passer à la suite.
- solliciter l'aide du professeur s'il ne comprenait pas un mot ou une expression.

De son côté, l'élève savait qu'il était en permanence écouté depuis la console. Nous avons également insisté sur la nécessité de donner des réponses réflexes. Il fallait, au préalable éliminer l'effet de surprise devant une question.

C O N C L U S I O N

Depuis la première séance que nous avons faite lors de l'ouverture du cours, le 9 janvier 1974, —séance, d'ailleurs bien coercitive— (12) notre conception, en la matière, a beaucoup évolué.

Il nous semble aujourd'hui indispensable de remettre à l'étudiant qui suivra ces cours, une brochure pouvant s'inspirer de cet article —qui dans un proche avenir sera traduit en turc—. Nous souhaiterions vivement que cet essai soit critiqué, complété, corrigé par les utilisateurs de la méthode en Turquie, car de la concertation générale, seule, peut naître une meilleure adaptation d'un public à des techniques qui rompent malgré tout, très nettement avec l'enseignement traditionnel.

Dans le même ordre d'idée, nous ne pensons pas qu'il soit suffisant de parler et d'écrire correctement le Français, pour se croire autorisé à pratiquer ces méthodes. Bien souvent, à Erzurum, nous avons eu l'occasion de voir des enseignants de Français, par

(12) Voir le texte en annexe.

ailleurs compétents, échouer lamentablement devant la pratique d'un cours Capelle. Dans le domaine de la formation des maîtres, dont nous détaillerons dans un prochain numéro l'expérience que nous avons eue, il semble nécessaire d'assurer une formation linguistique sérieuse.

Nous ne saurions mettre un terme à cette étude, sans remercier l'intelligente initiative du professeur M. Kaya Bilgegil, qui s'est montré réceptif aux propositions de création d'un cours audio-visuel à la Faculté des Lettres de l'Université Atatürk. Cette heureuse décision aura permis, nous l'espérons, de convaincre les incrédules et d'informer les curieux.

Remercions enfin tous nos candidats qui, par leurs erreurs et leurs enthousiasmes, nous ont permis de mieux adapter l'enseignement audio-visuel du Français à l'Est de l'Anatolie et à un peuple que nous avons aimé, sinon toujours compris.

ANNEXE

Séance d'information du 9 janvier 1974

Vous avez manifesté le désir de suivre le cours de langue française que je projette de faire à partir du 15 janvier.

Cette expérience présentée pour la première fois à Erzurum et dont vous serez en quelque sorte les pionniers, nécessite de votre part une prise de conscience non seulement de sa nouveauté, mais encore de ses ambitions.

Aussi avant de vous engager définitivement en retournant en temps utile la présente circulaire dûment signée, il vous est indispensable de prendre connaissance et de compléter les paragraphes suivants :

- 1 — L'enseignement que je vais programmer s'adresse uniquement à des débutants qui n'ont jamais lu ou/et entendu un mot de Français. Remplissez-vous cette condition sine qua non: OUI-NON
- 2 — Cet enseignement audio-visuel a été mis au point par un groupe de linguistes français dont faisait partie mon ami le professeur RIVENC. Il a pour ambition de vous apprendre à écrire et à parler couramment en deux années.

- 3 — En consequence, je donnerai 5 heures hebdomadaires pendant 32 semaines .L'assiduite constituant la deuxieme condition. Il est en effet impossible de faire un travail serieux devant un public en perpetuelle mutation

Acceptez-vous d'assister tres regulierement à ce cours?

- 4 — Presentation du cours

Cette methode romnt categoriquement avec l'enseignement traditionnel des langues etrangeres, en ce sens que vous ne verrez pas de mots ecrits avant la soixantieme heure de cours.

La salle qui vous sera attribuee de façon definitive, doit être pour vous "un coin de France". Une fois la porte franchie, vous aurez quitte Erzurum et la Turquie pour une heure. je vous convie à cinq heures de voyage hebdomadaire en France. Alors soyez de bons touristes!

Il vous sera interdit d'échanger le moindre mot en turc avec votre voisin durant le cours, meme pour lui faire partager vos impressions sur tel ou tel detail qui vous aura amuse...

Toute personne qui enfreindra cette regle se verra exclue du cours. Acceptez-vous cette clause?

Une deuxieme consequence d'ailleurs inherente à la methode, sera l'engagement de votre part de ne jamais travailler le Français en dehors du cours de quelque maniere que ce soit.

- 5 — Aspects theoriques

Le langage ne saurait se limiter à la melodie des phrases echangees, il se developpe à travers des situations dont il est inseparable. Situation et langage sont perçus globalement, à l'interieur de structures mentales complexes, que l'analyse, cherchant à les decomposer, detruit aussitôt et rend insaisissables en cherchant à les saisir

C'est pourquoi cet enseignement du Français fera appel à toutes les ressources de notre etre: attitudes, gestes, mimiques, intonations et rythmes du dialogue parle. Il est necessaire que vous changiez de personnage, c'est à dire, oublier le rôle que jou-

ez depuis votre enfance avec des partenaires de votre nationalité et de votre langue, pour entrer un peu dans la manière d'être et de parler des français.

Mémoire visuelle/Mémoire auditive

Lorsque vous apprenez une langue étrangère en partant des caractères écrits, vous associez automatiquement graphie et signification. Si bien que vous ne pouvez plus vous exprimer que par le recours à la forme écrite. Il est donc impératif pour vous d'associer son et sens en exerçant pour cela votre mémoire auditive. N'essayez pas d'avoir recours au texte écrit des leçons qui serait pour vous du plus mauvais effet sur les résultats de votre travail. Pourtant la tentation sera grande, surtout au début. N'essayez pas d'écrire le texte de la leçon pendant le cours afin de pouvoir "mieux le travailler chez vous". N'oubliez pas, enfin, qu'un enfant apprend à parler avant de savoir écrire.

Disponibilité psychologique/Filtrage psychologique

Au début du cours et pendant les premières séances, vous "entendrez mal" certains sons du Français. Simplement parce que votre cerveau est habitué à ne laisser passer que les sons de votre langue maternelle et que par ailleurs peu de langues au monde possèdent deux sons en commun. Des expériences ont révélé que le cerveau de l'enfant est le seul qui ne filtre pas certains sons, mais au contraire est disponible à tout son nouveau. La même expérience a tristement démontré que l'âge amène tout ses déboires une surdité de sénescence très difficile à corriger. Plus on vieillit et plus on devient sourd aux sons étrangers à notre propre langue.

Il vous faudra lutter contre cette "infirmité" et pour cela faire la plus entière confiance à une méthode déjà éprouvée. N'oubliez pas, enfin, qu'il est plus important de saisir un groupe rythmique que de prononcer parfaitement un son.

CONCLUSION

Si vous tenez vos engagements, je tiendrai mes promesses. Dès la fin de ce cours, vous aurez assimilé un vocabulaire d'environ 1500 mots, qui vous permettra d'exprimer de façon simple et même amusante la plupart des activités de la vie quotidienne.