

La langue et l'image

L'enseignement par les procédés audio-visuels est une technique auxiliaire, devenue indispensable à toute transmission enseignante; mais on transforme l'interférence entre la langue et l'image, qui est au principe de cette forme d'enseignement, en « méthode globale » qui prétend se suffire à elle-même et ne pas faire appel aux recherches théoriques en linguistique, en psycholinguistique, en logique, en bref, aux démarches scientifiques dont elle ne peut se passer. Il se trouve que cet enseignement a été conçu dans le louable projet de réduire les différences socio-culturelles, en mettant en œuvre des techniques d'apprentissage automatique ne faisant pas appel à l'intelligence : on sait maintenant que le résultat obtenu est inverse et qu'il creuse au contraire les différences qu'il voulait abolir. C'est que l'idéologie en général ne permet pas d'isoler un problème de cette ampleur; c'est que tout problème pédagogique est aussi politique, mais que cette politique ne peut pas se passer d'une théorie appropriée.

DESCRIPTIONS

Utilisées aux Etats-Unis depuis une vingtaine d'années, les techniques audio-visuelles commencent à se répandre en France. Elles sont considérées ici, à tort, comme une technique de pointe et sont pratiquées à titre d'« expérience » dans quelques dizaines d'établissements alors qu'elles sont encore violemment critiquées par les tenants des méthodes dites traditionnelles. Cependant, le temps des pionniers de l'audio-visuel est révolu : les méthodes commencent à se répandre et les manuels anciens se remettent au goût du jour en ajoutant au milieu du précis grammatical traditionnel des exercices qui n'ont de « structuraux » que le nom. Pourtant une leçon audio-visuelle forme un processus d'ensemble et ne se réduit pas à quelques exercices séparables. La progression de la leçon audio-visuelle comporte quatre temps, qu'il est important de connaître pour évaluer l'enjeu idéologique.

- **Présentation puis répétition** par les élèves d'un dialogue illustré par des images fixes. Le symbolisme des images permet d'élucider le sens du dialogue. La langue est authentique. On attache une grande importance à la prononciation et surtout à l'intonation de la phrase.

Les difficultés sont progressivement introduites dans les leçons (sans que le problème de la progression soit véritablement posé) et expliquées au passage en langue étrangère. On vise à une compréhension globale de la phrase.

- La phase suivante est la phase de **fixation**.

Les structures nouvelles sont fixées à l'aide de « batteries » d'exercices structuraux : une difficulté nouvelle et une seule est introduite par exercice. Les exercices visent à créer des mécanismes chez les élèves. On utilise d'abord des exercices de simple substitution (remplacement d'un terme par un autre) puis des exercices plus productifs de transformation (d'une structure de départ donnée, on doit arriver à une autre structure donnée dans l'exemple).

- Passage ensuite à la phase active **d'exploitation**. Ce qui fut auparavant fixé sera réutilisé par divers moyens dans des situations nouvelles, de façon active.

- Enfin **l'écrit** ne sera abordé que plus tard avec un décalage plus ou moins grand par rapport à l'oral. **La méthode audio-visuelle pose le primat de l'oral par rapport à l'écrit**. Et ce, à juste titre, car toute langue est orale avant que d'être écrite (si l'on se place au point de vue historique de la langue et de son apprentissage) et l'utilisation qu'en feront les enfants est celle d'une langue parlée.

PROBLEMES

La méthode audio-visuelle est dite **naturelle** : elle vise à replonger l'enfant dans la situation qui était sienne au moment de l'apprentissage de la langue maternelle. Pour ce faire, l'enfant est plongé dans

un « bain de langue » : on ne lui parle qu'anglais par exemple.

De ce bain de langue, renforcé par des exercices de **répétition et d'imitation**, l'enfant doit se forger son propre système. Le premier handicap est simplement d'ordre quantitatif : 4 heures par semaine donnent 120 heures d'anglais par an. Ce qui est infime par rapport à ce que l'enfant entend entre 0 et 2 ans. Pour compenser cela, on tente de créer chez l'enfant des mécanismes, des automatismes grâce aux exercices de fixation. Ce genre d'exercice ne doit théoriquement être assorti d'aucune explication grammaticale de quelque sorte que ce soit : l'enfant doit acquérir des automatismes sans chercher à trouver des règles. **La méthode est dite intuitive et globale.**

La leçon audio-visuelle, en résumé, est fondée dans ses deux premières phases sur **l'imitation et l'automatisme** et elle est censée reproduire l'apprentissage de la langue maternelle. Elle pose comme données :

- a) que les motivations pour l'apprentissage de la langue 2 (la langue « scolaire ») sont identiques ou au moins comparables à celles ressenties par l'enfant vers dix-huit mois (de 18 à 24 mois) ;
- b) que l'apprentissage d'une langue seconde est **semblable** à celui d'une langue maternelle et **n'en est pas affecté** ;
- c) que l'apprentissage d'une langue s'effectue par imitation.

Il est dès lors considéré comme superflu d'avoir à sa disposition une théorie linguistique qui permette de rendre compte du fonctionnement de la langue. On est donc conduit à réfléchir d'une manière critique sur les fondements d'une telle pratique, pour élaborer une théorie scientifique qui fait défaut à l'enseignement audio-visuel. D'une part, **on peut mettre en cause les motivations de l'enfant pour cet apprentissage, car elles ne sauraient être les mêmes que celles qui soutiennent l'apprentissage d'une langue maternelle en milieu familial** : là, l'enfant a toutes les raisons de vouloir parler. De même, lors de l'apprentissage d'une langue seconde dans un pays étranger, l'enfant ressent un fort besoin de communication qui doit obligatoirement passer par la langue qu'il entend.

D'autre part, **la langue primaire va continuellement brouiller l'apprentissage de la langue seconde** : il est vain de prétendre que l'absence de traduction empêchera l'enfant de faire des rapprochements d'autant plus dangereux qu'ils resteront incontrôlés. Cela ne veut pas dire que la traduction soit nécessaire ; mais il ne faut pas perdre de vue que la langue maternelle s'imposera comme un mo-

dèle très fort (et qu'il faudra s'en garder d'autant plus que sa structure de surface ressemblera à celle de la langue 2) (1). Pour l'enfant, la langue maternelle apparaît comme la langue par excellence dont les autres langues ne sont que de pâles traductions. **Plus la connaissance de l'enfant est grande dans sa langue maternelle, plus il aura de chance de se tirer à bon compte des problèmes de la langue seconde, et mieux il admettra qu'elle ne soit pas un calque. Enfin et surtout, cette compétence en langue 1 lui donnera de plus grandes possibilités d'induire des opérations abstraites qui lui permettront de manipuler la langue 2.** Au contraire, l'enfant à qui la pratique de la langue maternelle posera des problèmes sera affolé devant ce magma oral dans lequel il se noie, et que, s'il sait parfois le répéter, il ne peut pas comprendre et encore moins manipuler.

L'assimilation à un apprentissage de la langue 1 (la langue maternelle) est impossible : pour elle, on voit se développer simultanément le langage et un ensemble de conduites dont le langage est l'expression la plus sophistiquée. L'apprentissage de la langue 2 ne passera pas forcément par les mêmes stades. De plus, encore ne faudrait-il pas perdre de vue le processus d'apprentissage d'une langue, même d'une langue 1, ce que la méthode audio-visuelle ignore totalement. L'essentiel de l'activité langagière n'est pas une fonction d'imitation mais au contraire, **il semble que l'apprentissage se fasse en « compréhension » et que tout élément nouveau soit filtré pour s'intégrer à une structure déjà existante, en continuelle transformation et fondamentalement active. Quel que puisse être son rôle, l'imitation n'est absolument pas le processus fondamental d'acquisition.** L'enfant se construit progressivement une structuration d'abord schématique puis qu'il affine petit à petit et qu'il ajuste.

On avait l'habitude à cause des mathématiques de travailler en extension ; mais l'extension n'en est pas pour autant première au point de vue génétique. La compréhension la précède. Le schéma behavioriste mis en avant par la méthode audio-visuelle, selon lequel l'enfant procéderait par analogie en se référant à des modèles juxtaposés et ressassés jusqu'à acquisition complète, ne semble pas rendre compte de la réalité. Si un enfant comprend un énoncé nouveau, c'est qu'il l'intègre à l'ensemble de ce qu'il connaît et non parce que cela ressemble superficiellement à une autre séquence déjà répétée (Les études de fréquence d'un item le montrent : ce n'est pas nécessairement l'item le plus employé par l'entourage qui sera assimilé en premier s'il n'est pas nécessaire dans le cadre de la structuration préexistante).

(1) Cf. Weinreich, *Languages in contact*, La Haye, 1962.

RECHERCHES

Si donc les éléments généraux concernant l'apprentissage d'une langue 1 sont applicables à celui d'une langue 2, c'est avec les réserves précédemment faites. Sur ce point, on assiste actuellement à une convergence des travaux en psycholinguiste et en linguistique. Toute recherche pédagogique concernant l'apprentissage d'une langue se doit d'être en liaison étroite avec la recherche fondamentale en linguistique et non pas se contenter d'une apparence formalisée. « Il est remarquable et inquiétant de voir tant d'efforts récents confondre théorie et observations locales, métalangue (1) et techniques de réécriture, pour ne citer que ces problèmes » (2). Définissant les objectifs de la linguistique, A. Culioli écrit : « Construire de tels modèles, c'est refuser de réduire le langage, et refuser de ramener la linguistique à n'être qu'une collection de phénomènes individuels ; c'est permettre de poser les problèmes théoriques, se contraindre à une métalangue commune et à des modes de raisonnement rigoureux. C'est ainsi que l'on pourra axiomatiser la linguistique à n'être qu'une collection de phénomènes individuels (...) ; mais celui qui fabrique les exercices structuraux analyse la langue d'une façon qui n'est pas radicalement différente de l'analyse traditionnelle. Il ne s'agit pas d'appliquer directement les dernières données de la recherche linguistique mais de se donner un cadre théorique non définitif mais néanmoins suffisamment puissant ; d'amener l'enfant à une conceptualisation pouvant être polyvalente, de le faire réfléchir sur les différences qu'il peut observer entre les langues qu'il connaît mais aussi sur les « universaux » (3) relevant de la logique naturelle. Pour l'apprentissage d'une langue étrangère, on aurait déjà engrangé une série d'universaux (négatif, interrogatif...) et on aurait tout ce stock de concepts disponible au niveau de la réflexion métalinguistique » (cf. Cours de Linguistique d'Antoine Culioli, 1969-1970).

Enfin, pour que la recherche linguistique ait un sens, il faut qu'il y ait des relations constantes entre la recherche concernant les processus pédagogiques de l'apprentissage d'une langue 2 et l'objet sur lequel porte cette recherche, à savoir la classe. La méthode audio-visuelle tire parti

(1) *Métalangue* : Langue utilisée pour étudier une autre langue, une langue objet, en principe formalisée.

(2) A. Culioli : A propos d'opérations intervenant dans le traitement formel des langues naturelles.

(3) *Universaux* : Concepts généraux - querelle des universaux : controverse sur la nature et l'origine des notions générales de l'esprit qui agita la philosophie au Moyen-Age.

d'une confusion entre les méthodes intuitives et les méthodes actives. On a réduit l'activité de l'enfant à des actions concrètes et la connaissance de la réalité à l'imitation simple. « On oublie que la connaissance ne revient nullement à se donner une copie figurative de la réalité mais qu'elle consiste toujours en processus opératifs aboutissant à transformer le réel, en actions ou en pensées, pour saisir le mécanisme de ces transformations et assimiler ainsi les événements et les objets à des systèmes d'opérations (ou structures de transformation) » (1). De plus, l'expérience portant sur les objets peut être logico-mathématique et physique, connaissance qui consiste à agir sur les objets et non simplement à les figurer. **Comme le souligne Piaget, les méthodes audio-visuelles constituent un progrès par rapport aux méthodes traditionnelles de transmission verbale du savoir du maître, mais en même temps, elles sont inquiétantes car elles s'abritent derrière une pseudo garantie scientifique que constituent les machines et ne suffisent pas à développer l'activité opérationnelle. Elles ont abusivement recouvert du titre de méthode des procédés qui ne sont pas à rejeter comme auxiliaire d'une méthode réellement scientifique, fondée sur la linguistique moderne et la psychologie cognitive.** Il ne faut pas oublier que le développement des opérations intellectuelles procède de l'action effective au sens le plus complet du terme, car la logique est avant tout l'expression de la coordination générale des actions. Non seulement l'enseignement audio-visuel ne résout pas les problèmes d'analyse et de transmission, mais encore il tente de brouiller les pistes. Le problème est le même que celui de l'enseignement des mathématiques modernes : le refus de faire appel à l'intuition en faisant au contraire appel à des modèles abstraits est, sans doute, plus satisfaisant sur le plan de la scientificité, mais ne prend pas en considération la relation pédagogique elle-même, et le réseau social dans lequel elle s'inscrit ■

Claudie RENOARD.

(Extrait de l'Arc « Gutenberg », n° 50, 3^e trimestre 1972. Ce numéro consacre une série d'études aux différents modes de communication partant de la tradition orale pour arriver à ce que Pierre Schaeffer appelle « les monstres du quaternaire ».)

(1) Piaget, *Psychologie et pédagogie*, coll. Médiation.