

TROIS APPROCHES "ORDINATEURS" POUR LES PROBLÈMES DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Michel GAUTHIER

Le professeur de Français Langue Étrangère, comme son nom l'indique, est chargé d'enseigner le Français à des étrangers. Mais, ce que l'on oublie parfois de préciser, c'est dans quel cadre, dans quelles conditions, ce professeur aura à exercer ses talents. Il est bien évident, par exemple, que, quelle que soit la méthode, et quelle que soit la pédagogie de l'enseignant, les "apprenants"... apprendront, si les cours de français se prodiguent en France, ou dans un contexte francophone. Nos élèves apprennent beaucoup plus dans la rue que dans les salles "à air conditionné", dans lesquelles nos leçons de grammaire servent à structurer une pratique extérieure et antérieure. L'inconvénient, aux yeux du pédagogue rationnel, est que cette acquisition se présente "en vrac" dans chaque esprit, et différente d'un esprit à l'autre.

Le bilinguisme, d'autre part, n'apparaît pas souhaitable pour des raisons doctrinales, et pour des raisons pratiques. La multiplicité des nationalités et des cultures des élèves étrangers en France ne permet en principe pas de recourir à l'une de leurs langues au détriment d'une autre. En politique, une solution médiane est adoptée dans certains pays (en Afrique ou en Inde, par exemple), où une langue "administrative" sert à distribuer dans une même classe une culture nationale aux enfants de tribus ou d'ethnies différentes. En France ou ailleurs, on voit mal comment une autre langue que le français pourrait servir à faire pratiquer le français. Nous essaierons de réfléchir sur les concepts pédagogiques et linguistiques qui fondent ce point de doctrine.

Enfin, l'introduction de l'ordinateur dans les cours de langues et les laboratoires n'est pas, à première vue, un phénomène rassurant : notre but n'est-il pas de voir et d'entendre nos élèves, sous nos yeux, se passer de nous, et "bavarder" en expression libre dans la langue que nous sommes chargés de leur enseigner ? Or, ces machines, qui n'admettent guère plus de deux élèves devant chaque, apparaissent difficilement comme une étape vers la constitution d'un groupe. D'autre part, ce sont

des machines prioritairement "à lire et à écrire"; et une pédagogie moderne met résolument l'accent sur la langue orale, non seulement entendue, mais surtout parlée par les élèves. Certes, les ordinateurs commencent à parler... Peut-on appeler "parler" l'audition et la répétition par l'élève d'UN mot, ou même d'une phrase sortie de tout contexte ?

Notre propos est cependant de réfléchir à l'apport des ordinateurs dans une pédagogie des langues, à la fois moderne et efficace. Il sera nécessaire, sans doute, de remettre en question certaines certitudes, de renverser quelques "tabous", et même de proposer des bases nouvelles, tant linguistiques que technologiques. Notre expérience de la méthode "Mireille" (Méthode Informatique Rapide pour l'Expression Individuelle et Libre en Langues Etrangères)¹ s'étend aux trois niveaux d'apprenants : débutants complets, moyens, et à l'aise. Nous avons l'impression (et souvent la certitude) que l'ordinateur est appelé, dans une grande mesure, à prendre le relai non seulement d'une pédagogie, mais surtout d'une culture autonomes, combinant une certaine pratique interactive de la langue étrangère avec la manipulation ludique de textes authentiques et même de haut niveau culturel.

* * * * *

Bien que la rue présente des affiches et des informations écrites, nous nous efforçons, au niveau débutants, de ne pas recourir à la langue écrite. Par ailleurs, c'est une réalité indéniable, et dont il nous faut tenir compte, que cette multiplicité, et cette variété, et ce désordre, et ce mélange des informations qu'offre la rue. La langue de la rue est loin de ressembler à la qualité et à la progressivité qu'offrent certaines méthodes "modèles", quel que soit le support des leçons présentées, bande magnétique sonore, bande vidéo... Loin de fermer les yeux sur la réalité de la rue, nous y trouvons, au contraire, le modèle d'une pédagogie véritablement autonome dont nous constatons très vite l'efficacité.

Imaginer qu'un élève puisse apprendre d'une manière autonome, c'est supposer que son esprit préfère assimiler certaines informations plutôt que d'autres, et puisse rester indifférent à des connaissances qui pourraient paraître prioritaires, essentielles, à l'auteur d'une méthode.

Si l'on admet l'existence de cette autonomie, elle préexiste en fait à l'apprentissage méthodique ; sans s'y opposer, d'ailleurs la méthode vient à point pour structurer une connaissance désordonnée et intuitive. Mais

1 Voir quelques références, prix et adresse en fin d'article.
Michel GAUTHIER

elle vient APRES. Nous ne connaissons que trop les résultats de l'apprentissage inverse : l'enfant qui s'ennuie dans la mémorisation préalable de règles qui ne correspondent encore à aucune réalité, pour ne pas être tentés par l'expérience contraire. Une méthode autonome ne pré-programme pas le cheminement d'un élève idéal et abstrait. Son image n'est pas la linéarité d'un "listing", mais l'arborescence qui permet plusieurs choix à chaque carrefour, qui permet de revenir en arrière aussi, et qui offre, de plus, la possibilité de "sauter" des étapes, et de passer, par des ponts, d'une branche à une autre branche plus ou moins éloignée.

La liberté qu'a l'élève de construire son propre cheminement suppose alors que la méthode offre, à tout moment, tout ce que la mémoire de chacun est susceptible d'avoir envie de fixer. Et il faut admettre que ce que retient l'un ne soit pas nécessairement ce que l'autre est prêt à fixer. Autour d'un thème donné, la quantité de matériau linguistique offert devra donc être extrêmement vaste : les élèves "s'investissent" très inégalement dans chaque sujet de chaque leçon, et chacun ne mémorise qu'une partie de la masse linguistique présentée dans chacune. Supposons en conséquence qu'au bout de quelques leçons la quasi totalité des expressions de la langue courante se trouve avoir été présentée. Chaque nouveau thème n'apporte pas une nouvelle forme, mais en propose le réemploi vers un nouveau but. On assiste alors à une révision active permanente, d'autant plus efficace que le réemploi des formes linguistiques est masqué par l'intérêt du nouveau thème qui les fait apparaître.

On remarque donc que le sens, dont la langue doit être le support, n'est pas donné comme en récompense à la fin d'un laborieux effort. Le sens ne dépend pas de la langue ; il l'entoure, la précède, il en justifie l'existence, et en pénètre la moindre formulation.

S'adressant à ce premier niveau d'acquisition, l'ordinateur peut offrir autant et mieux que le film télévisuel enregistré sur cassette que peut se procurer l'élève. Le magnétoscope, certes, permet à l'utilisateur de revoir et de réécouter toute scène, tout passage dont il voudrait retenir la formulation. (Ce qui, dans une pédagogie autonome, suppose que le couple téléviseur-magnétoscope est et reste, pendant toute la séance, et pendant toutes les pratiques, à la disposition d'un seul élève). L'image, et l'image animée, sonorisée et vocalisée, précède, dans sa compréhension, toute perception linguistique, toute analyse en discours, en phrases, et en unités minimales de sens. Grâce aux récurrences spontanées des

situations et des interlocutions, une acquisition, d'autant plus efficace qu'elle est inaperçue, se produit : mais elle est, en conséquence, et dans un premier temps, incontrôlable.

L'ordinateur offre mieux que le téléviseur en ceci qu'il peut rompre la linéarité chronologique des scènes et des discours : le magnétoscope ne permet, en effet, que l'avance ou le retour rapides, ou l'arrêt sur l'image. Mais pas l'interrogation ponctuelle. Cette dernière fonction est la première forme de l'interactivité. Un logiciel comme : LE DOMAINE ENCHANTE (aux éditions "Mireille") ne comporte pas de langue écrite, tout dialogue étant exprimé par des voix, censées être celles des animaux qui peuplent ce conte. C'est un dessin, animé par l'élève, en ce sens que ce dernier peut choisir de faire parler tel animal ou tel autre, dans le cadre de la situation générale présentée préalablement. Le retour des formules de salutation, des demandes pour trouver l'objet cherché, des réponses et des nombres qui expriment le compte des objets trouvés et à trouver, sont les éléments linguistiques qui se fixent dans l'esprit. Et ce, dans probablement n'importe quelle langue, puisque ce logiciel existe en français, en anglais, en espagnol, en allemand, et en... chinois. Cette fois encore, les auteurs ont préféré commencer par l'imagination et le contenu sémantique pour concentrer les formules linguistiques que ces situations offrent naturellement, plutôt que de créer d'abord une liste abstraite et hors emploi de ce type de phrases.

* * * * *

La seconde solution "ordinateurs" (en dehors du récit animé par l'utilisateur dans un environnement icôno-phonique), s'appuie sur le support d'une langue "tremplin", comme nous l'avons évoqué dans notre introduction. Avant de discuter de son efficacité dans le groupe classe, considérons l'urgence de son emploi, au second niveau linguistique, par l'ordinateur.

En classe, le maître peut recourir, devant les difficultés de comprendre, exprimées ou sensibles chez chaque locuteur, à l'explication mimique, ou gestuelle, au bruitage, au dessin. L'ordinateur ne possède pas ces ressources ; l'auteur du logiciel en langue étrangère est obligé de faire un pari "à l'aveuglette" sur le "niveau moyen" de l'élève idéal visé. L'apprenant réel, s'il éprouve quelque difficulté non prévue par l'auteur du logiciel, est prié de mettre la question dans sa poche, avec son mouchoir par dessus. Dans la réalité, il peut recourir à l'aide de l'enseignant, et c'est très bien ainsi. Mais l'autonomie de l'ordinateur a

été prise en défaut. Or, ce que nous visons, c'est bel et bien que l'ordinateur ait réponse à tout, à tout niveau, et à toutes les questions.

Et efficacement. Nous sommes parfaitement conscients du paradoxe qui consiste à offrir à quelqu'un qui butte sur UN mot, tout un TEXTE dans la langue étrangère qu'il ne domine pas, c'est à dire QUINZE ou VINGT mots non compris... Et chacun de ces mots appelle à son tour un texte dans lequel quinze ou vingt autres mots... etc. Cette manière de tourner en rond est présentée parfois comme un avantage de l'hypertexte.

Si donc l'ordinateur veut à la fois garder l'intérêt centré sur le document qu'il propose à l'élève d'étudier, et périphériquement satisfaire tout doute linguistique, nous prôtons fermement l'emploi (toujours par l'ordinateur) de la langue maternelle de l'apprenant (quand elle est prévue et connue), comme outil efficace ; peut-être le seul.

En effet, quelqu'un qui s'exprime dans sa langue maternelle (ou dans deux langues indifféremment avec l'aisance du vrai bilingue), n'a absolument pas conscience des mots ni des formules qu'il emploie. Une seule chose lui importe : le signifié. Ou plutôt, la communication au sens général. Sa conscience ne décompose pas la signification en signifiés, encore moins en signifiés liés à des unités syntaxiques ou lexicales. Dans le discours, les unités de sens circulent comme les cabines d'un téléphérique, accrochées au fil général : elles en dépendent, mais c'est lui qui les supporte. Entre deux autochtones, tout se passe comme si leurs pensées communiquaient directement : aucun des locuteurs n'a conscience des mots, des verbes ni des temps qu'ils emploient. Même les "ratés" de la communication, quand ils exigent une reformulation de la part d'un locuteur, n'appellent qu'une fugitive prise de conscience sur l'acte de parler. Il y a alors, certes, un choix substitutif d'une formule pour une autre ; mais ce choix lui-même n'atteint pas réellement la zone de la conscience discursive : il se réalise dans une liste toute prête de reformulations équivalentes. Au-delà commence le domaine de la stylistique : le domaine de ceux qui s'écoutent parler, de ceux qui réfléchissent avant de parler, et qui corrigent d'eux-mêmes leurs premières formulations, quand ils les jugent incorrectes, ou imprécises : c'est le domaine des orateurs, des hommes politiques, des acteurs...

En dehors de l'ordinateur, d'ailleurs, pour le maître, il est bien plus rapide, plus efficace, - moins ridicule parfois - de traduire rapidement un mot, un membre de phrase, que de se livrer à certaines contorsions auxquelles nous songeons.

Mais attention ! Dans le groupe-classe, l'autonomie que représentent les mots "expression... libre" (du sigle "Mireille", signifie très expressément qu'il s'agit d'une classe dans laquelle les élèves s'expriment devant nous dans la langue cible, et pratiquement sans notre participation.

C'est à l'enseignant qu'il revient de comprendre ou de deviner d'abord ce que tel ou tel de ses élèves désire exprimer ; et il doit lui fournir ponctuellement, au bon moment de son effort d'expression, la formule ou le mot qui lui manque, dans la langue cible, bien sûr. Comme une goutte d'huile vient "dégripper" l'engrenage.

On voit que nous inversons totalement le sens du problème qui était de faire comprendre les leçons d'une méthode, ou de faire comprendre le professeur par les élèves. L'activité intellectuelle des élèves est beaucoup plus grande quand elle est créatrice que simplement réceptrice et répétitrice. Et les récepteurs du groupe sont bien plus attentifs lorsque l'un d'entre eux s'efforce à prendre la parole, que lorsque l'émetteur est le professeur ; pis encore une voix enregistrée, fût-elle plus "authentique" que celle du maître.

Si nous n'avons plus à faire des mimiques pour nous faire comprendre, (pour faire passer les informations de la méthode), nous voyons mal comment nous allons obliger nos étudiants à recourir à leur tour aux mimiques ou à tout procédé non verbal c'est les condamner au silence pour les faire parler... dans la seule forme d'expression orale reconnue correcte. Tout se passe comme si on leur interdisait de dire simplement et rapidement ce qu'ils ont envie de dire. C'est le plus sûr moyen de les dégoûter d'essayer d'exprimer une pensée, une opinion.

Le professeur doit comprendre ou deviner ce que l'élève essaie de dire en français langue étrangère... Le locuteur-apprenant, pour se faire comprendre, peut compter généralement sur le secours de ses camarades. Pratiquement, pour se faire entendre de ses camarades, il recourt spontanément à une langue "tremplin" : cette langue commune entre eux, que les camarades retraduisent pour lui en français, et qu'il s'efforce de répéter. Il n'est pas nécessaire que le professeur la comprenne. Il se peut qu'il la perçoive partiellement. Sa connaissance de la langue "tremplin" n'est pas une nécessité "méthodologique". Mais, nous y reviendrons, c'est une réalité linguistique.

Les adultes, comme les enfants, expriment volontiers devant le professeur et les camarades, et pour eux, des opinions auxquelles ils

tiennent, et ils s'efforcent volontiers de le faire dans la langue étrangère, à condition

- qu'ils aient le droit de ne pas savoir s'exprimer, d'avoir oublié la formule, (ou de croire l'avoir oubliée), sans que personne, le professeur le premier, ne leur reproche quoi que ce soit, ni ne se moque d'eux, ni tolère que l'on se moque.
- qu'ils aient le droit d'exprimer une première fois dans une langue comprise de celui ou ceux qui sont susceptible(s) de les aider (camarades ou enseignant), ce qui leur vient à l'esprit dans leur langue maternelle.

L'expérience montre qu'ainsi, les classes "bilingues" (nous ne trouvons pas d'autre expression pour qualifier le recours à l'outil de transition que peut ne pas comprendre l'enseignant lui-même) deviennent rapidement des classes monolingues : dans le sens de la langue cible, bien sûr, de la langue dont le professeur représente le modèle, car en dernier ressort, c'est à lui que l'on s'adresse, et c'est pour lui que l'on fait l'effort d'expression.

Pour que l'enseignant puisse retrouver cette démarche pédagogique dans celle de l'ordinateur, il faut :

- que l'ordinateur comprenne tout appel à l'aide de la part de l'élève, quel qu'il soit. S'il s'agit d'abord d'une demande de compréhension, l'ordinateur "interprétera" mécaniquement tout "clicage" sur n'importe quel mot du texte sur lequel l'élève travaille, ceci également pour une demande de traduction et d'explication ;
- que l'ordinateur écrive sa traduction et son explication. N'oublions pas qu'il y a beaucoup de langues, par le monde, qui ne s'écrivent pas. Donc, on suppose que ce type de locuteurs communiquera avec l'ordinateur dans une langue-tremplin qui s'écrit ;
- que l'ordinateur soit capable, aussi, de comprendre une demande d'aide pour la formulation d'une expression dans la langue cible, et qu'il soit capable de la fournir ;
- que l'ordinateur soit capable d'offrir, à la demande, toute explication portant sur la langue du texte-cible, sur le fond du même texte (son intérêt, sa structure, sa portée culturelle), et ce, au choix de l'élève : tant dans la langue cible que dans la langue-tremplin que l'apprenant partagera avec l'ordinateur. A défaut, un camarade (les apprenants sont fréquemment deux devant l'ordinateur) devra servir de second relai) (de second tremplin).

Avec ou sans ordinateur, la pédagogie autonome est donc une pédagogie qui inverse l'attitude traditionnelle du professeur (ou de l'ordinateur) -questionneur : c'est une pédagogie dans laquelle l'élève a le droit de réfléchir (et d'en prendre le temps) et aussi de s'exprimer à propos d'un document (iconique, en particulier) ou d'un texte dont la valeur et les qualités culturelles soient évidentes et indiscutables. Pour exprimer ses idées, l'élève recourt à une source d'informations qui est, en classe, le professeur ou les camarades, et, devant l'ordinateur, l'ordinateur lui-même.

Ainsi, la mission affectée à l'ordinateur n'est pas d'interroger pour n'apprécier que la forme linguistique et non le contenu de la réponse. Sa mission est d'offrir un document riche à observer, ou un texte plein de sens, et d'orienter l'esprit d'analyse des étudiants vers certaines grandes lignes du texte proposé et (ou) certains détails du document iconique ; enfin et surtout, son devoir est d'aider les étudiants à s'exprimer le plus complètement et le mieux possible. Nous sommes loin des logiciels qui ne se préoccupent que de contrôler des formes sans messages, et, qui pis est, qui se posent en contrôleurs de ce qu'ils n'ont pas enseigné...

Soulignons l'originalité de cette didactique qui ne voit pas la pratique du FLE comme *le résultat d'efforts pédagogiques antérieurs, mais comme le moyen d'acquisition et de fixation* de cette langue. Aussi, pour parvenir à cette autonomie que nous définissons tout à l'heure **"une classe dans laquelle les élèves s'expriment devant nous dans la langue cible et pratiquement sans notre participation"**, nous n'avons trouvé qu'un seul moyen : **COMMENCER DÈS LA PREMIÈRE HEURE.**

Reste un problème de fond, *le problème linguistique* posé par la formulation préalable par l'élève, dans une langue-tremplin, d'opinions qu'il a envie d'exprimer et qu'il ne peut, évidemment, dire immédiatement et correctement seul et du premier coup en langue cible.

Le problème est habituellement posé en termes scolaires sous forme d'un interdit à l'enseignant d'un établissement de recourir à la langue maternelle des élèves pour qu'ils LE comprennent. On soupçonne de voir dégénérer l'échange, tant du fait du professeur, que sous la pression des élèves, vers la seule langue-source, la langue maternelle de l'ensemble. Dans le cas de 1^{re} "Expression Libre", au contraire, on constate que ce sont les élèves qui recourent - de temps en temps et de moins en moins - à LEUR langue maternelle (qui est généralement aussi celle de

l'enseignant ; mais ce dernier est, à la limite, hors de cause, si ce sont les élèves qui soufflent à leur camarade locuteur les expressions utiles en langue cible).

En termes linguistiques, il s'agit d'élaborer une représentation de cette réalité qu'est le bilinguisme (même si les exemples précédents - qui tiennent compte, d'ailleurs, du (ou des) sens de l'interlocution - sont loin de représenter dans l'absolu ce phénomène).

Rappelons d'abord que le schéma Saussurien, auquel tout le monde pense, n'offre qu'une représentation lexicale... et du monolinguisme. Saussure raisonne en langage, en linguistique générale ; mais au départ son raisonnement s'appuie sur UN locuteur, bilingue, d'ailleurs, comme il l'était lui-même, en français et en latin. Saussure donne l'exemple de l'arbre, ou du cheval, dont il dessine d'abord la silhouette pour représenter l'objet réel. Il écrit à côté chaque nom latin des objets que représentent ces silhouettes.

Le signe est entièrement psychique : le signifié est un concept, le signifiant est une image acoustique. Le signe n'accepte, en principe, qu'un seul signifié en numérateur et le dénominateur est un seul signifiant.

En fait, Saussure se met de lui-même par deux fois en défaut : une fois, il utilise le langage (le français) pour représenter l'image psychique qu'il dessine par ailleurs ; d'autre part on voit bien dans son texte que cette image psychique reçoit indifféremment le signifiant latin ou le mot français. On peut en tirer la conclusion que, si dans l'esprit d'un locuteur, le concept est unique (en tant qu'expérience individuelle), son image acoustique (s'il s'agit d'un objet, d'un mot) ou la formulation (s'il s'agit d'une expérience complexe) peut être double... triple...

Il convient donc de dégager de la linguistique générale, de la linguistique de la langue, une linguistique personnelle, individuelle, voire transitoire : une linguistique de la parole... laquelle peut admettre plusieurs "paroles" pour un même concept. Un schéma didactico-linguistique réel admet, sans inconvénient, **plusieurs signifiants pour un seul signifié.**

D'autre part, une linguistique interlocutoire pourrait être esquissée, qui prenne en compte la double représentation culturelle d'un acte ou d'un objet à valeur sociale, ainsi que l'apprentissage de la seconde représentation, quand elle vient se superposer à la première. Supposons qu'un étudiant espagnol cherche à exprimer sa culture spécifique de fils

de vigneron, et qu'il demande à ses camarades (ou au professeur) "l'équivalent" français du mot espagnol qui "signifie" le vin. Il se servira de ce mot pour exprimer son expérience ; mais considéré dans l'échange

interlocutoire, ce mot a réellement deux significés. La saveur, la couleur, l'odeur, et le contexte (récipient, nourriture, horaires...) sont différents selon que l'on se projette dans l'esprit de l'émetteur ou du récepteur. Plus tard, l'occasion étant donnée au locuteur de prendre contact avec la réalité culturelle dont il domine déjà l'expression linguistique, son esprit se trouvera avoir été chronologiquement le lieu de contact de deux significés pour un signifiant.

Dans le cadre d'un simple article, nous n'avons pas l'ambition de développer ce qui n'est que l'ébauche d'une théorie plus complète. Rappelons seulement, en résumant, que l'interdit jeté sur le bilinguisme est une précaution pédagogique qui présuppose que c'est au professeur que cette défense s'adresse. Mais ces méthodes qui prévoient une phase d'imprégnation passive ("input") n'expliquent pas à quel moment ni comment les élèves passent à l'expression spontanée active, et, qui plus est, immédiatement correcte ("output"). L'"Expression Libre", déclenchant dès la première heure l'activité binaire de l'apprenant, oblige à réviser, dans une linguistique de la parole, des concepts qui n'ont pas été créés pour rendre compte de notre expérience de pédagogues.

* * * * *

Le troisième type de logiciels, le "bain de langue" complètement en français, suppose un niveau de langue assez élevé pour que "l'apprenant" de "décroche" pas, comme nous l'avons évoqué précédemment, lorsqu'il reçoit un TEXTE en échange d'UN MOT. Son interrogation sur le mot isolé ne se situe plus, évidemment, au niveau de son sens, ni même de son emploi, mais de son contenu culturel. Cette culture est expliquée par un texte, et parfois illustrée par des images. L'image est alors illustrative, et non plus explicative. Le texte domine, et la finalité de l'exercice n'est plus (n'est plus seulement) que le texte soit d'abord un prétexte à manipuler la langue étrangère actuelle : le texte est dense, de qualité, littéraire, et il s'agit de dépasser le commentaire pour pénétrer dans son explication profonde.

Ce qui n'empêche pas que l'approche de ce texte peut être ludique, ou délibérément culturelle.

L'exploitation ludique : Les ressources techniques de l'ordinateur lui donnent, sur le livre, beaucoup d'avantages. L'ordinateur, avec son
Michel GAUTHIER

écran couleurs, ses mots qui scintillent, qui se déplacent, qui changent de forme et de couleurs, qui apparaissent ou disparaissent, se présente comme un véritable écran téléviseur, mais un téléviseur interactif, c'est à dire sur l'aspect duquel on peut agir. Les jeux proposés sont des jeux de langage : il demandent une certaine maîtrise de la langue. C'est la reconnaissance de mots ou de chaînes de mots appartenant au même champ sémantique, la reconstruction de phrases dont les syntagmes sont présentés en désordre, la localisation et la définition des différents mouvements ou des différents thèmes du texte. Les jeux de langage peuvent être masqués sous l'apparence de figures de dominos, de jeux de petits chevaux, du tableau d'un peintre où chaque mot occupe une place en fonction de la couleur qui lui est affectée en vue du produit final, ou encore la transformation du poème en un ciel étoilé, comme dans le "finale" de "La mort du cygne", à partir du poème de Mallarmé : "Le vierge, le vivace..."

L'exploitation culturelle : Le but du logiciel n'est plus seulement de faire découvrir les idées principales du texte à travers des jeux de langage ; il s'agit d'entraîner l'étudiant à la macroanalyse et à la micro-analyse du texte.

La macro-analyse, c'est tout simplement dégager dans un récit, dans un extrait, même incomplet, les moments successifs qui conduisent de la situation initiale à la situation finale. En d'autres cadres, il s'agira des mouvements, ou des parties du (micro)texte. L'écran de l'ordinateur peut apporter sa solution au moyen de la couleur : soit que la surface du fond se scinde et change selon les parties du texte, soit que les lettres mêmes du texte se colorient par pans entiers.

La micro-analyse est l'étude des emplois et des sens d'un mot donné chez un auteur. Cette précision permet, encore une fois, de distinguer l'hypertexte de l'hyperculture. Nous avons vu déjà l'inconvénient, en langue, d'appeler tout un texte pour obtenir le sens d'un mot inconnu. En culture littéraire, le dictionnaire provoque une curiosité centrifuge de texte en texte, et lorsque l'on s'arrête (car il faut bien s'arrêter), on a, là encore, perdu de vue l'explication du. texte d'où l'on était parti. Mais surtout, ce que le dictionnaire ne sait pas faire, c'est le travail de regroupement de tous les textes du même auteur ou des auteurs contemporains ou postérieurs qui utilisent le mot recherché, mais dans des contextes différents qui éclairent l'emploi dans le texte de base.

Nous avons développé dans un autre article ("L'ordinateur et le chignon", in "Bulletin de l'APLIUT n° 38, X, 1, septembre 1990, p. 61 à 73) la méthode. Elle ne sera accessible aux étudiants que lorsque tous les textes littéraires seront scannés, et interrogeables par un traitement de textes avec recherche automatique d'une chaîne de caractères, qui citera le mot avec son environnement (non seulement la phrase, mais le paragraphe, et même la page). Et il faudra pouvoir consulter à distance ces banques de données.

L'exemple a été pris dans un sonnet de Mallarmé où la coiffure de la maîtresse du poète est comparée à un casque :

"... un trésor présomptueux de tête

...

La tienne...

... seule qui du ciel évanoui retienne

Un peu de puéril triomphe en t'en coiffant

Comme un casque guerrier... "

Mais on aurait pu partir de cet alexandrin de Baudelaire

"Ses cheveux qui lui font un casque parfumé"

(Les fleurs du mal, Spleen et idéal, sonnet XXXII)

On connaît aussi le "Tête d'or" de Claudel. Nous avons trouvé également de nombreuses références chez Colette, avec des explications sur la suggestion érotique des cheveux longs et dénoués... Mais surtout, chez Colette, il y a non seulement confirmation de la comparaison (encore vague) de "la" coiffure féminine avec un casque imprécis, mais l'idée que cette coiffure est très précisément rendue agressive et guerrière par le port d'un chignon sur le sommet de la tête. Ce qui nous conduit à penser au casque de l'infanterie allemande de l'époque. L'hyperculture exige des références explicites.

Nous pouvons proposer un autre exemple, moins poétique, bien qu'extrait d'un autre poème de Mallarmé, mais du recueil "Chansons bas" (II : La marchande d'herbes aromatiques)

Ta paille azur de lavandes

Ne crois pas avec ce cil

Osé que tu me la vendes

Comme à l'hypocrite s'il

*En tapisse la muraille
De lieux les absolus lieux
Pour le ventre qui se raille...*

(Pléiade, oeuvres complètes, p 63)

C'est chez Marcel Aymé que le hasard d'une lecture nous a confirmé, avec deux occurrences du mot dans "La jument verte", que le mot "lieux" était parfaitement courant, pour désigner les WC :

"Ils ne revirent jamais le corset rose et, pour compenser la disparition de ce spectacle suggestif, ils prirent l'habitude de passer tous les dimanches matin cinq minutes supplémentaires dans les lieux."

...

"-Tu es resté onze minutes dans les lieux", disait-il en regardant sa montre. Cet endroit là, malgré les soupçons du père, demeurait la meilleure retraite, la plus sûre : personne n'y entrait sans éprouver, en même temps qu'un sentiment de honte, un avertissement voluptueux."

L'hyperculture est centripète parce qu'elle explique d'abord le texte par lui-même ; ou, autant que possible, elle explique un extrait d'un ouvrage par d'autres extraits du même ouvrage. Par exemple, lorsque Roxane, dans l'œuvre d'Edmond Rostand, sollicite de son cousin Cyrano qu'il protège celui qu'elle aime déjà sans lui avoir encore parlé, elle donne cette précision :

*" - Et figurez-vous, tenez, que, justement,
Oui, mon cousin, il sert dans votre régiment!"*

Il n'est pas rare de rencontrer des lecteurs qui, influencés sans doute par les âges de Belmondo et de Depardieu, croient que Cyrano est le colonel du régiment dans lequel Christian, baron de Neuville, vient de s'engager. (Le cinéaste lui-même, qui fait défiler Cyrano à cheval, alors que le reste des "cadets" quitte Paris à pied...) Mais Cyrano, chez Rostand, a l'âge qu'avait le héros réel en 1640 : vingt ans ; Christian vient de s'engager comme cadet dans le régiment des gardes du Cardinal (vers 45), où Cyrano n'est lui-même que cadet (vers 96).

L'hypertexte relève de la simple technologie ; l'hyperculture d'une méthode consciencieuse de véritable explication des textes. Les fichiers sont réunis en fonction d'un texte précis à expliquer, et il faut au préalable qu'un spécialiste interroge le ou les textes méthodiquement. Ce n'est qu'ensuite que le simple "cliquage" donnera à l'étudiant accès à la

LE BULLETIN DE L'EPI LES PROBLÈMES DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

compréhension, à l'ouverture et à l'approfondissement. Mais ce n'est pas tout. Il y a encore les champs axiologiques, qui doivent se faire écho, et s'appeler l'un l'autre. Il est normal que l'on attende de l'ordinateur non seulement l'approfondissement d'une information, comme l'âge de Cyrano en 1640, mais la signification, ou l'équivalent actuel de la position de "cadet" dans un régiment. L'étudiant peut trouver curieux qu'un cardinal soit responsable d'un régiment, ou l'ait à sa disposition. Il faut faire des recherches, dans l'œuvre elle-même pour commencer, et trouver les citations qui indiquent le grade d'un commandant de régiment, le nombre de compagnies, le nombre d'hommes dans chaque compagnie, le recrutement de la compagnie des cadets (qui n'est pas une compagnie comme les autres), le nom du colonel du régiment et le nom de la compagnie dans laquelle sont enrôlés à la fois Cyrano et Christian, baron de Neuville. Ces mots s'appellent en chaîne, et le cliquage sur l'un d'entre eux doit attirer l'attention sur tous ceux du même champ axiologique qui sont présents dans la page du texte choisi.

C'est toujours dans la perspective culturelle que nous aimerions compléter notre information de la première partie sur l'emploi de la carte vocale. Le moment est venu de montrer que l'on peut utiliser autrement la carte vocale que comme base et modèle à des exercices d'affinement de l'oreille à la "musique" de la langue étrangère, et de répétition à vide de ses phrases. A ce niveau de compréhension en profondeur d'un texte, il s'agit, plus que d'un "modèle" sonore, de techniques d'expression dramatique. Pour rester dans ce petit passage des "aveux de Roxane", quoi de plus difficile que d'exprimer les huit "Ah !" que prononce Cyrano ? Comment faire deviner l'intérêt, l'attente, l'espérance, la conviction, la certitude, l'enthousiasme même, la progression des sentiments du pauvre garçon et sa déception dans le ridicule et enfantin mot : "bobo" ? La vocalisation doit faire entendre les silences. Et les bruits. Et des thèmes musicaux qui accompagnent les sentiments et les actions, comme le fait déjà la télévision.

Le niveau FLE le plus élevé, s'il est toujours un entretien et un approfondissement dans la langue, est à la fois un développement du second niveau, et un élargissement de la culture fonda mentale. Le précédent niveau prenait prétexte de textes authentiques mais de qualité pour développer le sens du commentaire, base de la manipulation de la langue actuelle et même quotidienne. Le niveau des étudiants "à l'aise" les place à l'égal des étudiants et du public autonome français : ce ne sont plus les mots et les sens premiers qui arrêtent, ce sont les concepts, ce sont les éléments culturels à la comparaison desquels nous comprenons

mieux la propre société dans laquelle nous vivons. Le troisième niveau est le niveau de la réflexion, et, comme les précédents, les textes se prêtent à une mise en commun en groupe, dans lequel la parole s'exerce.

* * * * *

Résumons-nous. L'ordinateur, qui fait irruption dans l'enseignement des langues vivantes, est une machine dont la multiplicité des fonctions, et en particulier l'interactivité, chose parfaitement nouvelle et originale, demande une réflexion sérieuse sur la place qu'elle peut et doit tenir dans la pédagogie en général, et particulièrement du Français Langue Etrangère.

Cette interactivité apparaît dès le niveau débutant : le bain de langue sous forme de jeu dont l'utilisateur domine toujours les épisodes, qu'il peut faire répéter à volonté, tout en découvrant pendant longtemps des épisodes encore inexplorés. Mais cette entrée dans la langue étrangère, si elle est subconsciemment active, n'est pas encore une pratique orale de cette langue. Il faut donc "sortir" de l'ordinateur ; il faut que le professeur propose que, dans le groupe classe, les élèves à eux tous racontent et reconstituent les dialogues du logiciel. Racontent : non seulement ils mémorisent, mais s'efforcent de passer à la forme indirecte ce qu'ils ont vécu en style direct. En pratique, c'est le dessin (le décor ou l'action animée) qui se racontent en style indirect et au passé. Reconstituent : cette mémorisation en style indirect peut être mélangée de citations, souvenirs des interlocutions entendues.

Le second niveau a été l'occasion d'une remise en question de l'interdit du bilinguisme, interdit justifié tant que c'est le professeur qui explique. Mais, dès que les étudiants prennent réelle ment la parole, la formulation originale et individuelle de l'un est le produit d'un effort collectif qui passe souvent par une langue-tremplin que le professeur ne comprend pas toujours. Le bilinguisme existe chez (individu, alors qu'une linguistique de la langue tend à une définition exclusive, éloignant entre autres les langues véhiculaires, les pidgins, les sabirs, et autres produits d'interférences. Le choix pédagogique consiste donc soit à exiger la perfection ou le silence, soit à admettre l'expression imparfaite ou provisoirement incorrecte, à partir de laquelle on peut espérer tendre vers l'aisance et la qualité de la communication.

Le niveau fort, comme les deux précédents niveaux, peut supposer une alternance entre l'emploi de l'ordinateur et la pratique de la communication orale des concepts divers, et en particulier de ceux que

l'on aura tirés de l'ordinateur. A ce niveau, l'entraînement à la pratique orale ou écrite n'est plus la préoccupation principale. Ce qui était moyen et prétexte (mais doté de qualité et d'authenticité) devient le but principal, la pratique du langage restant, même pour un français, un plaisir supplémentaire. Mais ce troisième niveau est surtout l'approfondissement de la culture, non seulement dans son contenu, mais aussi dans le traitement, l'organisation et la hiérarchisation des concepts. Comme au second niveau, la technologie de l'ordinateur doit être l'objet de réflexions pédagogiques et linguistiques pour mettre cet outil réellement au service de l'épanouissement de l'individu.

Michel Gauthier
Professeur de Linguistique
Université René Descartes - Paris V

LOGICIELS de langues et de littérature publiés sous la marque MIREILLE (Méthode Informatique Rapide pour l'Explication Interactive des Littératures en Langues Etrangères) 47 bld G.M. Riobé - 45000 Orléans.

LANGUE PRATIQUÉE EN MAJUSCULES, en minuscules celle des aides et explications. Prix TTC

- Playita 1, Playita 2 (ESPAGNOL/français) (480 F) (muet)
- La Documentation (ESPAGNOL/français) (340 F) (muet)
- Le Petit Prince I (FRANÇAIS/ anglais, allemand, espagnol) (M) (390 F)
- Le Petit Prince II (FRANÇAIS/ anglais, allemand, espagnol) (M) (980 F)
- Raquel (ESPAGNOL/français) (980 F muet ou 1470 F vocal)
- Las Vecinas (ESPAGNOL, français, anglais, allemand) (380 F/1470 F m/v)
- Thé seaman's mother (ANGLAIS/français) (980 F muet ou 1470 F vocal)
- Werther (ALLEMAND/ français) (980 F muet, ou 1470 F vocal)
- Effi Briest (ALLEMAND/ français) (980 F muet ou 1470 F vocal)
- Topaze et le monde des affaires (fr. ANGLAIS) (980 F muet ou 1470 F vocal)
- Balcon (ESPAGNOL/ français) (F.G. Lorca) (980 F muet ou 1470 F vocal)
- In pursuit of the Bismarck (ANGLAIS/français, espagnol) (2160 F) (V)
- "Le domaine enchanté" (français ou anglais ou allemand ou espagnol ou chinois) (Voc) : Logiciel pour enfants (la compréhension de la langue exclusivement orale) avec un dessin animé : (330 F)
- Explication mot à mot fr/ang ou all des textes suivants : (muets)
 - Pide consejo Jimena al Cid (Cantar del Cid/fr.) (390 F)
 - Les adieux du chevalier (trad. du préc./fr.) (390 F)
 - A Cristo crucificado (sonnet anonyme XVIs./fr.) (390 F)
 - Au Christ en croix (trad. du préc./fr.) (390 F)
 - Arbolé arbolé (F.G. Lorca/fr.) (390 F)
 - L'albatros (Baudelaire/fr/ang/all) (390F) (340 F français seul)
 - Le cygne (Sully Prudhomme/Fr/angl/all) (390 F) (340 F français seul)
 - Le vierge, le vivace. (Mallarmé/FR/ang/all) (390 F) (340 F français seul)
 - Les aveux de Roxane (Cyrano - E. Rostand/fr) (340 F)
 - Les amants légitimes (La Reine morte/fr) (340 F)
 - Les amours enfantines (Colette/fr) (340 F)(fr/all 390 F)
 - Le Grand Meaulnes (Alain-Fournier/fr) (340 F)
 - Châteaux de Loire (Ch. Péguy/fr) (340 F)
 - Comme on voit sur la branche ... (Ronsard/fr) (340 F)
 - Le coq et le renard (La Fontaine/fr) (340 F)

- Logiciels de traduction en français d'extraits suivants : (m et v)
 - 'yermâ' ; "Raquel" ; "Las vecinas", chaque : muet 340 F (ou voc 490 F)
 - "The Pearl" (J. Steinbeck) (muet : 340 F / vocalisé : 490 F)
 - "The secret diary of A. Mole aged 13 3/4" (S. Townsend) (340 F / 490 F)
 - "The seaman's mother" (muet : 340 F / vocalisé : 490 F)
 - "Der hilflose Knabé" (Bertholt Brecht) (muet : 340 F / vocalisé 490 F)
 - "Effi Briest" ; "Werther", chaque : muet : 340 F (ou vocalisé 490 F)

Carte vocale T.M.P.I.