

Charles Bally et Petar Guberina, inspireurs audacieux de la didactique moderne des langues



Paul Rivenc

Université de Toulouse 2 – Le Mirail, France

Résumé

C'est Petar Guberina qui me fit découvrir Charles Bally, à la veille de lancer notre projet commun de création d'une nouvelle méthodologie d'enseignement des langues étrangères. L'article décrit la dialectique qui s'est organisée aux plans théorique et expérimental entre les idées de Bally, nos propres choix, et l'expérience acquise dans nos « classes-laboratoire ». Ces recherches ont profondément renouvelé les conceptions didactiques, les différents rôles des enseignants, et les méthodes de formation.

Mots-clés : langue et parole, sujet parlant, affectivité, situations de communication, audiovisuel, méthode verbo-tonale, approches structuro-globales, oral et écrit

Charles Bally y Petar Guberina, inspiradores audaces de la moderna didáctica de las lenguas

Resumen

Fue Petar Guberina quien me hizo descubrir a Charles Bally, poco antes del lanzamiento de nuestro proyecto común de creación de una nueva metodología para la enseñanza de las lenguas extranjeras. El artículo describe la dialéctica que se estableció en los aspectos teóricos y experimentales entre las ideas de Bally, nuestras propias propuestas y las competencias adquiridas en nuestras « clases-laboratorio ». Esas investigaciones han renovado profundamente los conceptos didácticos, así como los diferentes papeles de los maestros, y los métodos de formación de los mismos.

Palabras clave : lengua y habla, el hablante, afectividad, situaciones de comunicación, audiovisual, método verbo-tonal, enfoques estructuro-globales, oral y escrito

Charles Bally and Petar Guberina, bold inspirations for modern language didactics

Abstract

Petar Guberina introduced me to the work of Charles Bally just before we launched our joint project to create a new methodology for teaching modern languages. This article describes the dialectic which went on at a theoretical and experimental level between Bally's ideas, our own choices and the experience we had acquired in our experimental classes. Our research has profoundly renewed the concepts of didactics, the different roles played by teachers and training methods used.

Keywords: language and speech, speaker, affectivity, communicative situations, audiovisual, verbo-tonal method, global-structural approach, oral and written

Charles Bally adorait enseigner. Ferdinand Brunot l'appelait « le pédagogue de Genève ». Dans ses ouvrages scientifiques les plus rigoureux, comme dans ses écrits, dans ses conférences et séminaires destinés aux enseignants de Suisse romande, on retrouve ce ton familier, totalement exempt de pédantisme,

toujours accompagné d'exemples savoureux et de traits d'humour complices. Il s'est assez peu intéressé à l'enseignement des langues étrangères : quelques pages consacrées à l'allemand, mais plus inspirées par des comparaisons linguistiques que par la didactique. Certaines de ses remarques sont d'ailleurs bien surprenantes. Il écrit par exemple : « *Posséder deux langues, c'est, dit-on, posséder deux âmes ; mais ces deux âmes font-elles bon ménage entre elles ? Ce mélange ne jette-t-il pas le trouble dans la pensée, tiraillée par deux systèmes différents de concepts et de rapports en partie conventionnels ?* » (Bally, 1931). Paradoxalement, son influence capitale dans le renouvellement de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, puis des autres langues, dans les années 1950/70 provient de ses ouvrages généraux, et de ceux qui concernent l'enseignement du français langue maternelle aux jeunes élèves de Suisse romande. C'est dire l'universalité et la pertinence de ses observations et de ses propositions.

Rencontre à trois

C'est mon vieil ami Petar Guberina, maintenant disparu, qui m'a révélé dans les années 1953-54 la richesse et la modernité de l'œuvre de Charles Bally. Il se présentait lui-même comme son disciple fervent. Il faut dire qu'en France, dans les années de l'immédiate après-guerre, en dépit d'un renouveau impressionnant dans tous les domaines scientifiques et artistiques, les études de Linguistique restaient encore bien classiques. Les étudiants en Lettres de nos universités et de nos Grandes Ecoles n'entendaient guère parler de Charles Bally. Au mieux, il était brièvement évoqué comme un des éditeurs, avec Albert Sechehaye, du grand-œuvre de son maître Ferdinand de Saussure.

Quand Georges Gougenheim a été appelé à concevoir et diriger la première enquête d'envergure menée dans le monde sur une « langue parlée » (comme on disait alors), il n'a jamais fait mention des travaux de Charles Bally, qu'il connaissait pourtant bien. Emile Benveniste, ami de G. Gougenheim, et responsable de la sous-commission de la grammaire dans cette enquête, n'a jamais cité non plus le nom de Charles Bally. Quant à moi, jeune chercheur frais émoulu des cours de linguistique de l'ENS de Saint Cloud et de la Sorbonne, élève du très classique Robert-Léon Wagner, rien ne m'avait préparé à piéger dans mon magnétophone ces dialogues capricieux qu'il fallait saisir et transcrire le plus exactement possible. Et surtout, personne ne savait encore clairement ce qu'on allait pouvoir en faire.

L'élaboration de nos listes statistiques était déjà fort avancée lorsqu'un après-midi de 1953 Georges Gougenheim reçut la visite d'un collègue étranger avec qui il eut une longue conversation très animée. L'interlocuteur avait un fort accent et parlait avec passion. Je ne pus m'empêcher de prêter l'oreille : il était question de phonétique, de l'Ecole de Prague (mystère !), de syntaxe de la phrase parlée, de grammaire de la parole, de Ferdinand Brunot (je connaissais), de Saussure (également), de Marouzeau (je l'avais parcouru), de Bally (je ne connaissais pas du tout). Le visiteur parlait de ce dernier avec enthousiasme, et citait à plusieurs reprises la Stylistique de cet auteur, ce qui me fit penser qu'il s'agissait peut-être d'un spécialiste de littérature.

Finalement, il demanda à Georges Gougenheim comment il pensait exploiter les résultats de ses enquêtes : ferait-il publier des cours d'initiation au français pour des étrangers ? Ou seulement des conseils d'utilisation à l'usage des auteurs ? Gougenheim répondit qu'il souhaitait que le « Français Élémentaire » (c'est ainsi qu'on l'appelait encore avant qu'il ne prenne son nom définitif de « Français Fondamental ») une fois publié demeurât dans le domaine public, afin que n'importe qui puisse l'utiliser comme il l'entendait. Quelques questions encore : est-ce que vous allez conserver les enregistrements des conversations, afin de pouvoir en décrire et analyser les traits phonétiques et prosodiques ? Réponse : je ne pense pas que ce soit possible, compte tenu de leur très mauvaise qualité technique. Notre visiteur paraissait très déçu : il faisait remarquer que notre corpus était le plus important au monde dans le domaine de la « langue parlée », qu'il permettrait d'entreprendre des études qui n'avaient encore jamais été réalisées, et seraient de la plus grande importance pour la réalisation d'un « Français Élémentaire » fondé réellement sur des échanges oraux authentiques. Réponse : Vous avez sans doute raison mais le corpus n'est pas exploitable dans ce domaine. De plus ce n'est pas l'objectif qui nous a été fixé : le but est avant tout d'obtenir un vocabulaire fondé sur des usages constatés, et - peut-être - une grammaire.

Les dernières questions posées par notre visiteur me faisaient pointer l'oreille car j'avais déjà quelques idées à propos d'une exploitation pédagogique de notre corpus. Je sortis donc de mon poste d'observation. Georges Gougenheim fit les présentations : Monsieur Guberina, professeur à l'Université de Zagreb, et mon adjoint Paul Rivenc, professeur d'École Normale. Bref échange de regards. Je demande : Pourrais-je vous rencontrer ? J'aimerais vous parler d'un projet personnel, que Monsieur Gougenheim connaît bien.

Rendez-vous aussitôt pris, et rencontre à Paris dès le lendemain. Nous ne savions pas encore que c'était là le début d'une longue aventure commune qui allait nous associer pendant cinquante ans, et au cours de laquelle les idées originales d'un certain Charles Bally allaient être constamment au cœur de nos échanges et de nos actions.

Guberina était mon aîné de douze ans ; en 1939 il avait soutenu en Sorbonne une thèse qui avait fait date : *Valeur logique et valeur stylistique des propositions complexes*. Il avait rencontré Charles Bally à Genève en 1945-46. Il avait été frappé par l'originalité et la richesse de ses points de vue, et surtout par les similitudes entre ses conceptions de la communication langagière et celles que lui-même avait ébauchées dans sa thèse. Tous deux plaçaient au centre de leurs préoccupations les notions de sujet parlant, et donc de situation de communication : comment se construit le discours du locuteur, comment fonctionnent les échanges verbaux et surtout comment les messages sont perçus et interprétés par les destinataires.

Je crois très sincèrement que le renouveau spectaculaire de la didactique du français langue étrangère, et d'autres langues par la suite, qu'ont apporté nos recherches été fortement déterminé par ma rencontre avec Petar Guberina et par l'influence des idées de Charles Bally, qui nous ont tous deux fortement marqués et inspirés. Je vais tenter de résumer - après bien des années - les

orientations essentielles que me proposa Petar Guberina, dans le désordre, lors de nos séances de travail dans sa petite chambre d'hôtel place de la Sorbonne, et au cours de nos longues promenades dans les allées du jardin du Luxembourg, ponctuées de débats animés où se mêlaient les concepts linguistiques, les esquisses de nos projets pédagogiques, nos souvenirs de la guerre... et l'exaltation de nos mutuelles convictions politiques. Nous avons tous deux besoin de marcher, d'agir, pour affiner nos positions et bâtir nos projets. Nous mettions déjà en pratique une des idées essentielles de Charles Bally, sans doute renforcée par nos origines latines : on s'exprime en mobilisant tous les moyens que nous offre notre corps, qui fonctionnent en synergie, animés par l'affectivité.

Nos échanges ont d'abord porté sur les conceptions linguistiques de Guberina, inspirées en grande partie de Charles Bally, mais aussi sur ses travaux et ses projets en phonétique. Ces derniers étaient révolutionnaires dans notre pays : on s'y était essentiellement consacré à des études historiques comme Pierre Fouché, membre du jury de thèse de mon ami, qui ne publierait son « *Traité de prononciation française* » qu'en 1959. Guberina allait créer à Zagreb un très moderne laboratoire de phonétique expérimentale, mais il avait déjà beaucoup travaillé dans ce domaine. En particulier, contrairement à nombre de linguistes français de l'époque, il connaissait bien les travaux de l'École de Prague, notamment ceux de R. Jakobson et de N. Troubetsky. La phonétique, et un peu la phonologie, étaient au centre de nos conversations et de nos projets. Mais dès ce moment-là il faut souligner que pour nous les apports de la phonétique étaient indissociables de ceux de la linguistique telle que la concevaient Charles Bally et Petar Guberina.

Ce que m'a transmis Guberina, à travers Bally, c'est d'abord une nouvelle conception de l'échange communicatif, et donc une toute nouvelle façon d'aborder la théorie et les concepts de base de la linguistique. Il m'a confié son exemplaire du *Traité de stylistique française* dans sa 3^{ème} édition (Bally 1951). Un peu plus tard, je suis tombé par hasard chez un bouquiniste, sur un autre ouvrage de Bally dont on parle très peu, mais qui s'est révélé extrêmement précieux pour notre projet : *La crise du français. Notre langue maternelle à l'école* (1931). Je découvrais ainsi, à côté du théoricien savant et rigoureux, un Charles Bally pédagogue s'adressant familièrement aux enseignants de l'école élémentaire de suisse romande, comme il l'aurait fait dans un stage, avec une simplicité et un humour complices. Certes, il s'agit ici de la langue maternelle, mais bien des pages concernent tout aussi bien les langues étrangères, et notamment ce que nous appelons le FLE aujourd'hui. Je n'aurai pas de peine à vous faire partager la pertinence et l'audace de bien de ces pages, que j'admire encore aujourd'hui.

Un programme international inspiré de Charles Bally

De mes lectures et de mes échanges avec Guberina, je ne retiendrai que les observations qui ont inspiré nos recherches en didactique des langues/cultures. En premier lieu ce qui concerne la « langue parlée », le « sujet parlant », les « situations de communication » et la « parole ».

Les enquêtes pour le Français Fondamental m'avaient permis de prendre conscience de l'importance du rôle joué, dans la communication orale, par nos informateurs, que nous appelions nos « témoins », et aussi par les circonstances des interviews dont nous observions à quel point elles conditionnaient les échanges de paroles. Mais pour moi il ne s'agissait encore que d'une approche très empirique, fondée sur des observations et des interrogations purement fonctionnelles. Par exemple, nous avons constaté qu'il était quasiment impossible de transcrire correctement un dialogue si on n'avait pas soi-même recueilli sur place l'enregistrement ; tout l'implicite situationnel ne laissait que des marques peu apparentes : relations et connivences entre locuteurs, fonctions des gestes, des mimiques que n'exprimait que partiellement la prosodie, allusions souvent indéchiffrables à un environnement matériel, culturel et social seulement présent dans l'esprit et l'expérience vécue des locuteurs, vives réactions affectives exprimées par des prononciations « déformées » quasi impossibles à transcrire, et incompréhensibles hors situation, etc. Tout cela rendait le discours recueilli apparemment lacunaire, incohérent, d'autant plus que nous étions condamnés à le traiter dans sa transcription écrite. Etrange paradoxe, qui supprimait presque tous les traits originaux de cette « langue parlée » que nous étions chargés de recueillir avec le maximum « d'authenticité¹ » ! De plus, toutes ces observations recueillies nous semblaient disparates car nous ne disposions pas de principes cohérents qui nous auraient permis de les organiser en ensembles structurés.

Certes nous avons bien compris la distinction fondamentale établie par Saussure entre *langue* et *parole*, mais Bally nous apprenait que « ce maître incomparable ne s'est pas attardé spécialement aux questions qui m'ont passionné plus tard, celles notamment qui concernent le langage expressif, véhicule de la pensée affective. D'où me vient donc cette hantise de la parole fonction de la vie² ? ». Cette conception était aussi celle de Guberina. Tout en rendant hommage à Saussure, il lui reprochait de n'avoir pris en compte dans la parole que son aspect individuel : l'acte de parole était pour lui un acte éphémère, qui ne laissait aucune trace. Pour Guberina (je le cite) : « *La parole dans ma théorie est un phénomène social. Nous employons la parole comme un ensemble constituant le système de nos moyens de communication. Dans un acte de parole, il y a la grammaire, nous le savons bien, il y a les mots, il y a aussi la morphologie, mais ce qu'on y trouve surtout, ce sont les intonations, les rythmes, les tensions, les situations, les gestes, les mimiques, le tempo de la phrase, les pauses. [...] Les mots pris isolément - sans qu'interviennent les autres moyens ci-dessus mentionnés - représentent à peine 9% de notre communication par la parole* ³ ». Pour moi qui cherchais les moyens d'exploiter

1 De ce point de vue, plusieurs observations de Bally m'enchantaient. Elles concernent notamment les interjections « révélatrices de nos émotions. [...] » « On les traite généralement, ajoute Bally dans *Crise du français* pp.64-66, en parents pauvres du langage : leur importance est cependant considérable comme point de départ » (d'un apprentissage, d'après le contexte de la page). La Commission du Français Fondamental chargée d'avaler les résultats de nos enquêtes avait décidé d'éliminer de la liste définitive toutes les interjections, qui atteignaient pourtant des fréquences élevées, ainsi que « des termes de liaison de la conversation » (sic !) : bref, d'ailleurs, bien entendu, et des « mots vulgaires » (sic !) : bouquin, copain, se foutre de, gars, gosse, machin, truc, type. Drôle de conception de la « langue parlée » !

2 Extrait d'un article de Ch. Bally dans le *Journal de Genève*, 10 avril 1957, cité par J.L.Chiss (1985).

3 Tiré d'un entretien avec Claude Roberge, recueilli au Japon en 1988, et portant sur la grammaire. Il a été reproduit dans *Rétrospection*, Zagreb, 2003.

au mieux le vocabulaire du Français Fondamental, c'était là une totale (et salubre) remise en question! La théorie de Guberina s'enracinait dans les positions vigoureusement exprimées par Bally qui n'hésite pas à parler de « signes situationnels » : « Il suffit que nous montrions un avion en même temps que nous disons : regardez ! pour que cet avion devienne partie intégrante de la phrase, et plus particulièrement le complément d'objet du verbe » (Bally, 1932 : p. 43, §42.). En résumé, il affirmait : « De même que la pensée met en mouvement la totalité de l'esprit, de même nous parlons avec le corps tout entier. » (Bally, 1931, p.68).

La passion de notre auteur lui inspire parfois des envolées lyriques qu'on ne s'attendrait pas à trouver sous sa plume : « *La parole est alors comme un bateau à voiles qui, au lieu de voguer par ses propres moyens, s'adapte à une force extérieure, le vent (dans l'espèce : la situation), pour se porter tantôt d'un côté, tantôt d'un autre* » (Bally, 1913 :144).

Tout ceci suppose qu'on donne priorité à ce qu'on appelait encore à l'époque la « langue parlée ». Écoutons encore Bally : « *Si un état de langue, tout en étant une abstraction, plonge dans la réalité, le centre de l'étude doit se trouver dans une forme d'élocution moyenne et fondamentale, dont toutes les autres sont comme des irradiations. Cette forme type, c'est la langue parlée. La linguistique historique, obligée par son objet même de se fonder sur les textes, nous a fâcheusement habitués à négliger les formes vivantes que nous avons la bonne fortune de trouver, dans leur fraîcheur et leur spontanéité, au sein des langues actuelles. Quand on songe que la langue est faite avant tout pour l'usage oral, ce serait une faute de ne pas prendre celui-ci comme norme.* » (Bally, 1932 : 24, §16).

Je pourrais poursuivre longtemps cette exploration des apports de Charles Bally et de Petar Guberina préalables à la mise en chantier proprement dite de nos conceptions didactiques, de leur expérimentation, et de leur mise en pratique. Nous les retrouverons tout au long de ce parcours : elles en seront souvent le guide et le ferment ; leur action dépasse très largement nos recherches menées simultanément au CREDIF à Saint-Cloud, et au laboratoire de phonétique de Zagreb. A partir de notre programme initial axé sur le français langue étrangère, elle a irradié nos méthodologies et nos problématiques concernant l'enseignement / apprentissage d'une douzaine de langues à travers le monde. Et n'oublions pas que ces idées fondatrices de Charles Bally, que je découvrais dans les années 53/54, dataient pour l'essentiel du début du 20^e siècle.

Des options novatrices

Pour nous, nos choix méthodologiques devenaient clairs : nous mettrions l'accent sur l'apprentissage de la communication orale, en exploitant toutes ses manifestations phoniques, musicales, gestuelles, mimiques intervenant dans des situations productrices du langage, à travers - prioritairement - des

dialogues⁴. Présenter ces situations et ces dialogues à des apprenants débutants supposait qu'on ait recours à des procédés techniques qui m'étaient devenus familiers grâce au Centre audiovisuel de l'ENS de Saint-Cloud. Guberina et son équipe de Zagreb se chargèrent de la partie phonétique, associée à leurs recherches sur la méthode verbo-tonale. Mon équipe du CREDIF à peine créé étudia spécialement l'association des enregistrements des dialogues avec des images qui transmettraient une représentation de la situation, ainsi qu'une présentation visuelle des locuteurs et de leur comportement polysensoriel. Enregistrements et images devaient être soigneusement synchronisés afin de rendre compte de façon claire et accessible de l'étroite association entre lieu, geste, mimique et parole, dans son déroulement temporel et spatial, comme le préconisait déjà Bally.

Nous avons immédiatement rejeté la conception trop réductrice de nos collègues américains de l'école des langues de l'OTAN, près de Paris : pour leurs cours audiovisuels d'anglais et de français ils avaient dessiné pour leurs « films fixes » des personnages en « fil de fer » désincarnés ; très marqués par la linguistique structurale bloomfieldienne, ils étaient exclusivement soucieux d'illustrer le fonctionnement du système linguistique. De même que dans la conception de leurs fameux exercices structuraux, ils considéraient que la prise en compte des composantes para et extra-linguistiques de la communication ne pouvaient être que perturbatrices en « détournant l'attention des élèves » de ce qui était pour eux essentiel : les règles de fonctionnement de la langue. Ils s'appuyaient sur une linguistique de la langue alors que nous, convaincus par les idées de Bally et de Guberina, nous nous placions résolument, ici comme dans l'ensemble de nos options, dans une linguistique de la parole.

C'était un pari très risqué, ne serait-ce que parce que cette linguistique-là était encore fort mal définie. L'avenir nous a donné raison. Ces choix entraînaient d'autres tout aussi risqués : d'une part, comment concevoir et enregistrer des dialogues qui soient, pour nos apprenants, à la fois accessibles, progressifs et vivants ? Et d'autre part, comment réaliser des images fixes (l'image cinématographique étant exclue à l'époque) vivantes, authentiques, teintées d'un humour à la fois universel pour être compris de tous et bien « français » pour séduire leurs utilisateurs (apprenants et enseignants), sans tomber dans les poncifs culturels circulants ? Et surtout comment synchroniser ces deux formes de récit de façon à rendre leur association indissoluble, riche de sens, facile d'accès, et conforme aux rythmes d'apprentissage, si mal connus à l'époque. Je ne vais pas vous faire un exposé méthodologique détaillé qui serait totalement hors sujet, mais je vais essayer de vous montrer à quelles difficultés se sont heurtées nos idées (et donc en partie celles de Ch. Bally) ainsi que nos projets face aux « spécialistes » et aux enseignants ou formateurs

4 Je cite un peu longuement ce texte de Ch. Bally tiré de *La crise du français*, page 56 : « Dans les échanges parlés, dans le jeu des questions et des réponses, tout apparaît sous l'angle du devenir ; les idées germent, poussent et se développent dans le déroulement même de la conversation. [...] on se bornera au début à faire reproduire à l'élève des conversations auxquelles il a assisté ou pris part ; on n'y changera rien d'essentiel, fussent-elles banales et terre-à-terre ; il suffira d'éliminer les fautes les plus grossières ; peu à peu seulement on étoffera le vocabulaire et la grammaire de cette langue toute spontanée, en suggérant des mots et des tours nouveaux ». Dans ce texte Bally pense à des enfants perfectionnant leur langue maternelle, mais nous avons pu appliquer presque intégralement ces propositions à des groupes d'adultes apprenant le français langue étrangère. C'est dire leur pertinence et leur universalité.

de l'époque.

Devant les réticences des enseignants de FLE consultés, et même leur hostilité déclarée, nous avons dû nous résigner à proposer dans notre cours *Voix et Images de France*, pour commencer, des dialogues assez neutres, très peu marqués par l'affectivité, exploitant sagement les propositions lexicales et grammaticales du Français Fondamental, et se plaçant dans des situations communicatives quasiment traditionnelles dans les cours de langue. Très vite, nos expérimentations dans des conditions réelles nous ont montré que Bally et Guberina avaient pleinement raison ; nous pouvions et devons introduire dans nos situations et nos dialogues des signes fortement marqués par l'affectivité et les émotions, tout en en contrôlant soigneusement la progression d'apprentissage.

Même processus dans les choix des critères d'enregistrement de ces dialogues. Avant de les entreprendre, Guberina et moi avons consulté plusieurs collègues phonéticiens et didacticiens. Deux attitudes extrêmes s'affrontaient : celle des « classiques » qui souhaitaient des enregistrements « neutres », aussi peu marqués que possible par les variations marquant l'affectivité : comme pour les images, ils pensaient que les dialogues devaient mettre en valeur les structures de base de la langue afin d'en faciliter l'apprentissage. Tout au plus acceptaient-ils de préparer les élèves à une bonne perception différenciée des voix féminines, masculines et (avec de grandes précautions) enfantines. Nous, disciples de Bally et de Guberina, plaidions pour des enregistrements proches de la réalité des dialogues et des situations d'énonciation spontanés, mettant en valeur les marques vivantes de l'affectivité, persuadés que non seulement elles seraient aisément perçues et interprétées, mais encore que si elles étaient correctement exploitées par les enseignants, elles faciliteraient l'apprentissage tout en favorisant une approche globale des énoncés en situation, et serviraient d'appui pour enrichir les moyens d'expression des apprenants.

Plusieurs essais furent tentés, en association avec les images, dans des classes expérimentales et dans des stages d'enseignants. En dépit de nos convictions, il fallut bien adopter des décisions plus nuancées : bien des enseignants, surtout étrangers mais aussi français, étaient complètement déroutés par ces nouveaux types de « textes », et par leur exploitation dans une classe. Nous n'avons pu adopter des enregistrements plus animés que dans la deuxième partie du cours.

Même évolution concernant les images. J'avais eu la chance de recruter un illustrateur exceptionnel, Pierre Neveu, qui avait très vite assimilé les fondements et les enjeux de notre méthodologie. Il avait bien compris que les dessins de ses bandes dessinées, étroitement associés à l'enregistrement des paroles des personnages, devaient s'organiser dans la durée afin de raconter par la parole une série d'évènements⁵. Il nous présentait d'abord des esquisses

5 Ici encore voici ce que nous en disait Bally (*La crise du français*, p.55) : « On peut, par exemple, présenter, plutôt qu'une image complète et compliquée, une série de petites scènes animées dont chacune marque une étape dans l'action ; elles seront reliées entre elles par un lien logique que l'enfant devra découvrir ; [...] ce procédé n'est en somme que la schématisation du film cinématographique. On sait tout le profit que l'enseignement retire du cinéma

qui étaient discutées avec moi par les enseignements de notre équipe, et enfin expérimentées en classe, avant d'être retouchées en même temps que les dialogues, pour leur donner enfin leur forme définitive.

Quand il eut pris du métier dans cette discipline très nouvelle pour lui, Neveu sut même créer des contrepoints image/enregistrement tout à fait réussis qui suggéraient à l'enseignant des exploitations pédagogiques très fines fondées sur les implicites discursifs et situationnels (Chiclet Rivenc, M.M., 2005).

La classe-laboratoire

C'est au cours de ces expérimentations en situation réelle que notre méthodologie s'est peu à peu construite, affinée et précisée au cours du temps.

Guberina s'attachait tout particulièrement à ses aspects phonétiques qui allaient atteindre leur pleine maturité dans les propositions de ce qu'il allait appeler le Système Verbo-tonal. Les activités proposées dans ce domaine faisaient évidemment une large place aux aspects prosodiques exprimant les sentiments des locuteurs. Ces pratiques s'intégraient dans la problématique générale de notre méthodologie. A Saint-Cloud, nous nous consacrons à la mise au point de l'ensemble concerté des procédures didactiques, qui devaient intervenir en constante interaction, afin d'aider l'élève à construire par approximations successives, sa propre compétence communicative. Les synthèses et les mises au point s'opéraient peu à peu lors de rencontres à Saint Cloud et à Zagreb, et surtout dans nos stages d'enseignants et de formateurs qui avaient lieu tous les étés à l'université de Besançon.

Bally nous mettait en garde contre les « erreurs de méthode⁶ » courantes dans l'enseignement de son époque : « On dirait (même) que [leur] idéal était de traiter chaque partie du tout comme si elle existait pour elle-même, et de disséquer les unités linguistiques dans leurs éléments atomiques. Tout nous montre la gravité de cette erreur, qui fausse et, surtout, paralyse l'emploi des moyens d'expression. »

La plupart des manuels et des cours de langue des années 50 découpaient la matière en « exercices » de vocabulaire, grammaire, phonétique, commentaire de textes, etc. Chaque série d'exercices était quasiment autonome, sans lien apparent avec les autres ; dans bien des écoles de langues elles étaient même dispensées par des « spécialistes » différents, notamment en phonétique. Bally nous montrait la voie : « *Le premier (principe) - répétons-le - consiste à partir des ensembles et non des détails. Nous pensons par phrases ; mais en outre l'enfant analyse les phrases beaucoup moins que nous ; il les saisit in globo ; elles laissent dans notre esprit une impression totale, qui échappe pendant longtemps à l'analyse. Comment, sans faire violence à cette tendance synthétique, peut-on l'amener insensiblement à reconnaître les parties du tout et*

pour d'autres leçons ; celle de français doit aussi en bénéficier ; il est à craindre cependant que la photographie, qui reproduit des réalités totales (essentiel et accessoire), ne disperse l'attention au lieu de la mener le long d'une ligne nettement tracée ».

6 Titre d'un chapitre de La crise du français, d'où la citation est extraite, p.82.

leurs affinités réciproques ? » (Bally, 1932 : 88).

Nous avons fait le pari que les adultes pouvaient aussi bien que les enfants aborder l'apprentissage de la communication en langue étrangère de façon globale, en la leur présentant par le jeu des interactions entre toutes ses manifestations, dans le déroulement d'une situation. Cette option était rendue possible grâce au recours simultané aux enregistrements des dialogues et aux images projetées. Cette approche globale découlait naturellement de nos options initiales : appréhender le langage dans tous les aspects de ses manifestations : celles que Guberina appelait les « moyens lexicologiques » (vocabulaire et grammaire au sens large, incluant phonétique, morphologie et syntaxe) et les « valeurs de la langue parlée ⁷».

Le déroulement de la classe exigeait que l'enseignant assume un rôle nouveau d'animateur, de « metteur en scène », de médiateur et d'interlocuteur permanent, auquel il était loin d'être préparé. Dans un premier temps, pour faciliter « l'accès au sens » il devait recourir à la fois à de la phonétique, de la prosodie expressive, de la grammaire, du mime, tout en exploitant toutes les ressources du son et des images. A d'autres moments, dans un autre type d'activité, il serait amené à mettre l'accent sur le travail phonétique et prosodique, ou grammatical, ou d'entraînement à l'expression orale puis écrite. Mais dans toutes ces activités, il ne devrait jamais perdre de vue que le langage devait être appréhendé dans la totalité de ses manifestations. On ne faisait jamais que de la phonétique, ou que de la grammaire, ou que du vocabulaire. Nos expérimentations dans les classes, et nos stages de formation d'enseignants et de formateurs allaient nous permettre d'affiner ces pratiques tout en les rendant accessibles aux nouveaux utilisateurs.

On ne s'étonnera pas que Charles Bally ait accordé dans ses écrits pédagogiques une très grande importance aux approches et aux conceptions d'un enseignement grammatical. Il y consacre le dernier tiers de *La crise du français*. Ses observations ont été pour nous particulièrement précieuses dans la mesure où elles confirmaient ou nuançaient celles que nous apportait notre propre expérience. A première vue, certaines affirmations péremptoires concernant les langues étrangères ne pouvaient être retenues telles quelles. Exemple (Bally, 1932, p. 102 à 120) : « Le traité de grammaire a été inventé pour les langues mortes et pour les langues étrangères ». « On assimile une langue étrangère tout autrement que la langue maternelle : ce sont les étrangers qui réclament des manuels ». En fait, il se réfère ici à la grammaire des manuels scolaires qui, écrit-il, sont des « grammaires pour l'œil » et non des « grammaires pour l'oreille ». Il affirme que « les notions grammaticales fournies par la pratique de la langue doivent être la base de la formation linguistique ; que la grammaire théorique, enfin, codifiée dans des règles rigides, est, non pas le point de départ mais le couronnement de l'étude ». Et plus loin : « *Notre grammaire prend son point de départ, non dans les éléments*

7 Guberina les détaillait ainsi : « 1. Intonation, rythme, intensité, tension, pause, tempo de la phrase, mimique, gestes, position du corps et ses états tensionnels. 2. Rôle du corps, en général, et plus particulièrement la position envers autrui et la tension corporelle des interlocuteurs. 3. La situation, le contexte, l'ambiance sociale. 4. Les aspects psychologiques de la parole, [...] où l'affectif ne peut pas être séparé de l'intellectuel (cognitif) », in : Bases théoriques de la méthode audio-visuelle structuro-globale – Une linguistique de la parole, 1984, dans « Rétrospection » Zagreb, 2003, p.390.

mais dans les ensembles correspondant aux pensées totales ; ensembles indifférenciés d'abord, puis progressivement analysés ». Bally critique vivement cet « amour de l'analyse et de la dissection (qui) sévit en grammaire plus que dans les autres parties de l'étude [...] L'analyse dite logique n'est logique que de nom, puisqu'elle est purement grammaticale et formelle ; elle est, de plus, irrationnelle, car elle prend le contre-pied de la marche naturelle. Nous préférons procéder comme le fait la méthode globale pour enseigner la lecture, et cette coïncidence est assez piquante » (Bally, 1932 : 111). Notre approche structuro-globale utilisant comme support pédagogique l'association permanente de l'enregistrement (parole dialoguée) et de l'image (contenus et signes situationnels) permet de concrétiser cette démarche de découverte globale des ensembles grammaticaux, saisis en mouvement, et l'identification progressive de leurs éléments et de leurs fonctions qui se structureront peu à peu, avec l'aide de l'enseignant, en ensembles fonctionnels réutilisables dans d'autres situations. Dans *Voix et Images de France* nous avons introduit de courtes unités grammaticales (improprement intitulées « mécanismes ») qui présentaient en dialogues fortement marqués par des intonations expressives, en situation et en images, le fonctionnement motivé de certaines constructions grammaticales⁸. C'est ainsi que se construit progressivement une grammaire organisée selon des règles que la pratique a peu à peu rendues nécessaires dans l'esprit des apprenants. On parvient ainsi à organiser et à synthétiser des usages devenus si complexes que chacun en vient à en exiger les règles de fonctionnement d'abord formulées oralement, puis par écrit.

L'oral et l'écrit

Ceci nous amène à aborder un dernier sujet, fort complexe, et qui donna lieu à de rudes polémiques : les rapports didactiques entre l'oral et l'écrit, résumés en termes de métier par « le passage à l'écrit ». Charles Bally n'a guère abordé cette question dans l'apprentissage des langues étrangères, à part quelques lignes incisives à propos de l'usage abusif des versions et des thèmes qui « loïn de conduire à la lecture cursive, la retardent plutôt, en portant toute l'attention sur le détail. Combien trouverait-on de jeunes gens qui, au sortir du collège, sachent lire à livre ouvert, sans préparation, une page de César ou de Xénophon ? » (Bally, 1932 : 70 et 71). Nous connaissons la passion de notre auteur pour les textes et les auteurs anciens, mais nous pouvons appliquer ses remarques à l'enseignement des « langues vivantes ». Il s'étend plus longuement sur l'initiation à la lecture (surtout) et à l'écriture en

8 Par exemple, dans l'unité n°17, la négation *ne...pas – ne...jamais et ne...rien – ne...personne* dans un dialogue intitulé *Un homme triste* :

Alain. - *Quel beau dimanche aujourd'hui ! Venez vous promener avec moi.*

Rémi. - *Non, je ne me promène jamais.*

Alain. - *Eh bien, allons au cinéma.*

Rémi. - *Je ne vais pas au cinéma.*

Alain. - *Vous préférez aller au café ?*

Rémi. - *Je n'aime pas aller au café.*

Et le dialogue se poursuit jusqu'à la réplique exaspérée d'Alain : *Alors, allez dormir ! Au revoir !*

Cet apprentissage grammatical avait beaucoup de succès auprès des élèves, qui mimaient spontanément la scène et se prêtaient de bonne grâce aux variations exigées par des changements de situation proposés par l'enseignant.

langue maternelle. Qu'avons-nous pu en tirer ? Dans ce domaine, les problématiques en langue maternelle et en langue étrangère sont tellement différentes qu'on ne peut pas toujours les rapprocher.

Retenons-en surtout que conformément à tout ce qu'il a développé à propos de l'enseignement de la parole orale, Bally met en garde contre une introduction prématurée et mal pensée de la lecture et de l'écriture. Il condamne catégoriquement la lecture orale, qui était alors très en vogue en langue maternelle et en langue étrangère. Il ajoute (p.70) : « *Si la lecture orale est un sérieux obstacle à la compréhension, l'écriture n'en est pas un moins grand pour l'expression. L'effort concentré sur la formation et la combinaison des lettres détourne l'esprit des choses qu'on veut raconter ou décrire* ». Ces remarques de bon sens nous semblent aujourd'hui bien banales, mais combien d'obstacles et de polémiques a-t-il fallu affronter pour faire admettre et faire entrer dans la pratique ces propositions qui restent conformes à nos options essentielles à propos de l'enseignement/apprentissage oral. Même en langue maternelle, Bally recommande d'aborder l'écrit par un rappel de l'oralité du discours (toujours p.70): « *Pour amener l'écologiste, par une voie naturelle, à saisir le sens d'un morceau, le maître présentera et discutera le sujet oralement, en employant les mots et la syntaxe correspondant au degré de développement de la classe.[...] Enfin, il reproduira (par cœur si cela est possible) le texte original, en l'enrichissant de tout l'accompagnement mimique et musical dont il a été question plus haut. Alors, et seulement alors, l'élève lira lui-même le morceau, et on lui fera sentir toute la portée d'une élocution qui reproduise exactement les impressions qu'il a déjà reçues* ».

Certes, il n'était pas possible d'appliquer à la lettre ces propositions dans le cas d'un apprentissage de langue étrangère. Pour nous, sans doute en réaction contre les excès des procédures de l'époque et poussés par l'exaltation de nos conceptions novatrices, nous avons adopté au début des positions extrêmes : pas de lecture, et encore moins d'écriture avant 150 ou 200 heures d'enseignement oral. Ce qui fit pratiquement l'unanimité contre nous et notre méthodologie. Il est vrai qu'assez vite les expériences de terrain nous firent nuancer nos propositions. D'ailleurs le débat était vif jusqu'au sein de nos équipes. Je me souviens qu'en accord avec nos enseignants, je proposai d'introduire le premier texte écrit dans l'unité 24 (Promenade au jardin du Luxembourg), c'est-à-dire après environ 100 heures d'oral. J'eus une très vive discussion avec Guberina qui m'accusa de céder devant nos adversaires. Je lui proposai de faire quelques essais, et de les évaluer avant de décider. Je rédigeai un petit texte rappelant le thème principal (Jardin du Luxembourg), nous mîmes collectivement au point une procédure d'exploitation appropriée. Les résultats furent probants, et quelque temps après nous décidâmes de proposer aux utilisateurs d'introduire nos premiers textes de lecture au bout de 60 à 70 heures environ, sous réserve que les conditions favorables fussent remplies, notamment : horaire du cours extensif ou intensif, rapport entre langues en contact dans le sens français oral → écrit de la langue maternelle, attitude positive des apprenants, etc. Comme le préconisait Bally, et en conformité avec l'ensemble de nos conceptions, nous avons fait aborder l'écrit (lecture et écriture) à partir de l'oral. Ce n'est pas le lieu de détailler ici les procédures pédagogiques proposées ; je précise seulement que la lecture des premiers récits n'était introduite qu'après une série de « dictées phonétiques » destinées à faciliter

le passage de l'oral (que les apprenants commençaient à bien maîtriser) à l'apprentissage progressif de l'écrit. (VIF, sd. pp. XXV à XXIX).

Le cours pour enfants : Bonjour Line

Tout au long de sa carrière, Charles Bally s'est passionné pour l'enseignement du langage aux enfants. Presque toutes les observations et propositions de lui que j'ai citées s'adressaient prioritairement à des écoliers de Suisse romande et à leurs enseignants.

Au CREDIF nous ne pouvions pas nous intéresser seulement à des publics adolescents ou adultes. Dès la fin des années 50, notre collègue Hélène Gauvenet qui avait activement collaboré à la préparation et à la réalisation de VIF s'était attaquée à la préparation d'une méthode et d'un cours pour enfants qu'elle intitula *Bonjour Line*. Elle s'inspirait bien entendu de la problématique structuro-globale qu'elle avait contribué à mettre au point avec Guberina et moi, mais elle s'est tout de suite sentie complice des idées proposées par Charles Bally.

Par exemple : Bally : « *Les enfants sont des questionneurs enragés. Leurs questions n'ont souvent ni queue ni tête. [...] Au lieu de rire et de passer outre, saisissons l'occasion de répondre par une phrase en français ; que de mots, de tours de phrases ne pouvons-nous pas graver ainsi dans leur mémoire !* ». (Bally, 1932 : 44). Hélène Gauvenet a donc inventé un « Jeu des questions » dans lequel « *sur l'écran apparaissent le « maître » et « Line », la marionnette qui représente l'élève, la bonne élève. [...] A travers ce jeu de questions et de réponses nous retrouvons l'histoire précédemment racontée en style discours direct, reprise en style indirect sous un angle objectif* ». (Gauvenet, 1963 :10). Hélène et notre dessinateur Pierre Neveu se sont surpassés pour donner vie à leurs personnages et leur faire exprimer leurs émotions, partagées avec enthousiasme par les enfants.

Autre exemple de connivence entre Charles Bally et Hélène Gauvenet : Bally écrit : « *Que la leçon soit surtout un dialogue où les questions de l'instituteur tiendront l'élève en haleine. Le grand art consiste à corriger sans en avoir l'air. [...] Si l'on n'a pas pénétré la cause de chaque incorrection, on ne saurait la supprimer.* » (Bally, 1932 : 46). Comme dans les méthodes pour adultes, Hélène Gauvenet met d'abord en situation, par l'enregistrement et par l'image, des dialogues entre enfants francophones de leur âge (de 5 à huit ans). Ensuite le dialogue se déplace vers le « Jeu des questions », puis dans la classe, entre le maître et les élèves, et enfin entre les élèves eux-mêmes. Pendant tout le parcours d'apprentissage, de l'oral d'abord et de l'écrit ensuite, tout n'est que dialogue qui s'enrichit et se nuance sans fin, parfois accompagné (Bally et Guberina toujours) de chants et de danses.

Je pourrais poursuivre longtemps pour montrer tout ce que nous devons, ici comme dans les programmes précédents, à Charles Bally et à Petar Guberina. Bally a inspiré la mise en œuvre de nos conceptions pédagogiques, qui ont longtemps servi de référence, positive ou négative, en matière de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde (FLES) et de bien d'autres langues.

Et ensuite ?

Nos conceptions et nos méthodes se sont rapidement répandues à travers le monde, pour le français grâce au 1er Plan Quinquennal d'expansion culturelle de notre ministère des Affaires Etrangères (1958-63), et pour les autres langues dans le programme que Guberina et moi avons développé aux Editions Didier en France et Chilton aux Etats-Unis. Pour *Synergies Espagne*, j'ai plaisir à mentionner le cours SGAV d'espagnol langue étrangère, *Vida y Diálogos de España*, d'Antonio Rojo Sastre et Paul Rivenc, avec les dessins d'Adán Ferrer(1968 - 1972).

Ce développement rapide a exigé la mise en place de très nombreux stages de formation d'enseignants, eux aussi inspirés en partie par les idées de Charles Bally. Tout cela a suscité bien des polémiques et des imitations. A partir de 1955, en France comme dans beaucoup d'autres pays, quasiment tous les cours de langues étaient devenus « audio-visuels ». Mais la plupart de leurs auteurs ignoraient qui était Charles Bally et n'avaient retenu de nos idées que le recours technique à l'image et au dialogue enregistré, sans référence à une « linguistique de la parole » au sens où l'entendait Charles Bally, et Guberina et moi après lui. Les « dialogues » étaient devenus un rituel obligé, souvent associés à des « exercices structuraux » inspirés par les linguistiques formelles américaines. Ceux-ci étaient en contradiction absolue avec nos conceptions linguistiques et didactiques. J'ai vu des images affublées de « bulles » au codage incompréhensible contenant les « paroles » écrites des personnages. On a caricaturé nos propositions didactiques en transformant délibérément en rituel mécaniste les « quatre phases » de nos leçons qui n'étaient qu'un guide de référence destiné à des enseignants débutants dans la pratique de cette méthodologie déroutante pour beaucoup d'entre eux. Nos propositions méthodologiques et nos cours de langues étaient dans l'ensemble bien mieux accueillis à l'étranger que chez nous. En France, il fallait à tout prix s'insérer dans les programmes officiels des lycées et collèges. Parfois, comme pour l'allemand et l'espagnol, les enseignants devaient se soumettre aux directives dictatoriales de l'Inspection Générale, qui éditait ses propres manuels. Fort heureusement, les choses ont bien changé aujourd'hui.

En FLE chacun se souvient des excès des méthodes dites « communicatives » qui, sous prétexte de respecter la « langue circulante », proposaient aux élèves des dialogues et des textes « authentiques », et de longs et coûteux parcours de « découverte » du sens faisant fi des contraintes élémentaires de tout apprentissage. Etrange détournement d'une linguistique de la parole très éloignée des conceptions rigoureuses de Charles Bally, qui était parfois cité pour tenter de justifier tous ces errements pédagogiques.

Charles Bally ne nous autorise pas à conclure

Dans notre domaine de la Didactique des Langues-Cultures il semble qu'on ne parle plus beaucoup de lui... Je me réjouis profondément de l'initiative prise par l'équipe rédactionnelle de *Synergies Espagne*. En ces temps d'incertitudes et de remises en question pédagogiques, j'espère qu'elle suscitera un salubre retour à une réflexion sur des conceptions linguistiques et des propositions didactiques qui restent plus que jamais actuelles. L'irruption déferlante des nouvelles technologies nous place tous, enseignants, formateurs et chercheurs, face à des choix plus redoutables que ceux qu'ont dû affronter

nos collègues des années 1950 face aux apports et aux illusions de l'audio-visuel. L'attrait irrésistible des techniques n'est qu'un miroir aux alouettes si nous ne le maîtrisons pas pour le mettre au service d'une solide réflexion linguistique, psycholinguistique et didactique. Notre époque a profondément élargi et renouvelé les besoins communicatifs en langues maternelles et étrangères. Les cultures cohabitent et s'entremêlent. De nouveaux types de discours s'échangent, se créent et se recréent sans cesse, à des millions d'exemplaires. Une linguistique et une didactique de la parole sont plus que jamais nécessaires. En apparence celles qui furent ébauchées dans les années 1950/60 dans le sillage de Charles Bally peuvent paraître bien dépassées. Je n'en suis pas si sûr. N'oublions pas que ce linguiste rigoureux et révolutionnaire n'a jamais dissocié ses recherches sur la langue, la parole et le sujet parlant de celles qu'il a menées sur le terrain de la pédagogie. Il a prouvé combien elles s'enrichissaient mutuellement, en se situant à un même niveau d'exigence : il n'a jamais considéré ce qu'on n'appelait pas encore la didactique comme une discipline mineure ; bien au contraire c'est en enseignant qu'il avait le sentiment de faire vivre « cette hantise de la parole fonction de la vie » que je rappelais en début de cet article. Si nous prenons la peine de lire ou de relire notre auteur avec sympathie et un peu de modestie, je suis convaincu qu'il a encore beaucoup à nous apprendre.

Bibliographie

- Bally, Ch. 1913. *Le langage et la vie*, Genève, Atar.. Nouvelle édition revue et augmentée, Max Nichans, éditeur, Zurich, 1926.
- Bally, Ch. 1931. *La crise du français. Notre langue maternelle à l'école*, Institut Jean-Jacques Rousseau Genève, Neuchatel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bally, Ch. 1932. *Linguistique générale et linguistique française*. Paris : Librairie Ernest Leroux.
- Bally, Ch. 1951. *Traité de stylistique française*, Genève et Paris, Georg & Cie et Klincksieck, La 1ère édition date de 1909.
- Chiclet Rivenc, M.M., 2005. Le SGAV inconnu, *Synergies France*, n° 2, pp. 38-49.
- Chiss, J.L. 1985. *La stylistique de Charles Bally : de la notion de « sujet parlant » à la théorie de l'énonciation*, *Langages*, n° 77.
- Gauvenet H., 1963. dans Rivenc P. et Guberina P. édit., *Bonjour Line*. Paris : Didier.
- Guberina P. 1984. Bases théoriques de la méthode audio-visuelle structuro-globale - Une linguistique de la parole, in : *Rétrospection*, 2003, Zagreb.
- Roberge, Cl. (Édit.) 2003. Guberina P. *Rétrospection*, Zagreb, ARTRESOR NAKLADA. Edition en espagnol : Traducción y prólogo de Murillo Puyal J., 2008, *Retrospección*, Mons : CIPA.
- Rojo Sastre A., Rivenc P. 1968-1972. *Vida y Diálogos de España*, Paris: Didier et Philadelphia : Chilton.
- Rivenc, P., Guberina, P. et all, sd., *Voix et Images de France* 1er degré Paris : Didier et Philadelphia : Chilton.
- Rivenc, P., 2000. *Pour aider à communiquer dans une langue étrangère*. Mons : CIPA.
- Rivenc, P. (Édit.), 2003. *La Méthodologie, Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*, vol.3, Bruxelles : De Boeck Université.