

Lexique et identité culturelle dans les manuels de la méthode directe

IRENE FINOTTI
Università Statale di Milano

Etant donné le rôle des grammaires dans la transmission, volontaire ou non, d'une identité culturelle, je vais analyser ici un moment crucial dans l'histoire de l'enseignement du vocabulaire et qui assume toute sa valeur par rapport à la période qui l'a précédé. Je considérerai un laps temporel plutôt long, qui va du dernier quart du XIX^e siècle à la première moitié du siècle suivant, où se situe l'essor de la méthode directe. Mon champ d'analyse sera limité aux manuels de langue, pour tracer un parcours qui, à travers les techniques d'enseignement du lexique, en mettra en relief la portée culturelle.

En essayant de toucher toute entière la période sélectionnée, j'ai pris en compte les ouvrages de deux précurseurs, Lambert Sauveur (1874) et Maximilian Berlitz (1889), ceux de Ernest Rochelle de 1916 et de Deydier, Jolivet et Guyot de 1920, pour en arriver au manuel de C. Robin et C. Bergeaud publié pour la première fois en 1941¹.

0. *Prémisses*

En repoussant l'étude de la grammaire et de l'orthographe à une phase avancée de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, la méthode directe encourage depuis la seconde moitié du XIX^e siècle une approche didactique innovante, qui se détache de la tradition². Selon

¹ Bien que les partisans de la méthode directe aient révolutionné le point de vue sur le lexique ainsi que la façon de l'enseigner et de l'apprendre, peu d'études ont été consacrées à ce sujet. Mis à part l'article du début du siècle dernier de Bovee (1919), celui qui s'approche le plus de notre point de vue est dû à Roch-Veiras (1999).

² La méthode grammaire-traduction jouit d'une histoire longue et variée que l'on peut faire remonter au XVI^e siècle. Cette "pensée didactique", comme la définit Puren (1988: 34-43), a dû soutenir les attaques de plusieurs critiques tout au long des

une perspective naturelle – qui trace un parallèle entre l’acquisition de la langue maternelle, comme on peut l’observer en nature, et l’apprentissage de l’idiome étranger – stimulée par les nécessités de la communication dans une société en évolution³, ce sont d’abord la compréhension et la production orales qui importent; dans un tel but, il est évident que l’apprentissage du vocabulaire assume un rôle prioritaire. Ne pouvant plus être envisagée comme un code de règles et normes, la langue sera plutôt considérée comme du lexique en contexte.

Les techniques d’enseignement du vocabulaire découlent d’une prohibition qui est en amont de la méthode directe. Selon les méthodologies à partir de Claude Marcel, une relation directe doit associer immédiatement les idées à leurs signes; l’enseignement, comme l’apprentissage, se font directement en langue étrangère: si le maître ne doit jamais se servir dans ses explications de la langue maternelle de l’élève, ce dernier doit parvenir à s’exprimer, et même à penser, directement et uniquement dans la langue étrangère. Il est alors tout à fait interdit, d’une part et d’autre, d’utiliser la traduction en classe⁴.

Connaissez-vous la cigogne? – Non. Est-ce un quadrupède? – C’est un oiseau. – Oui, c’est le *stork*, n’est-ce pas? – Vous faites mal, madame, de donner le mot anglais. Vous savez que je ne puis le permettre. – Pardon, monsieur. – Je vous pardonne volontiers, mais voilà que vous serez tous privés de la description que j’avais à présenter pour faire comprendre ce que c’est qu’une cigogne, et vous perdrez ainsi les mots que j’avais à employer sur la route. Je vous demande pardon à mon tour, si je me permets de vous rappeler à notre règlement. Vous savez que c’est pour votre bien (Sauveur 1874: 119-120, “Le renard et la cigogne”).

L’interdiction de la traduction concorde avec une certaine approche au lexique. Ce dernier n’est pas considéré en tant que signifiant, mais presque exclusivement dans sa seconde composante: le signifié.

Selon Alex Bain (1885: 235),

siècles, en adhérant toujours au modèle éducatif dérivé des études classiques et d’une culture éminemment écrite.

³ Dans la seconde partie du XIX^e siècle, le développement de l’industrie, des réseaux ferroviaires, des liaisons maritimes, joint au colonialisme, entraîne une importante expansion des échanges économiques, politiques, mais aussi touristiques et plus généralement culturels.

⁴ Pourtant celle-ci peut-être admise, et même souhaitée, comme moyen de contrôle. Cf. Puren (1988) et Finotti (2009).

la faculté de saisir le sens des mots est la condition essentielle de tout progrès rapide dans une langue [...] en d'autres termes, [...] la connaissance des choses doit toujours devancer la connaissance des mots.

Et Dodeman (1909: 13) confirme:

Toujours l'idée précise de la chose doit précéder le mot.

Cela comporte deux conséquences. Du point de vue du corpus lexical, il est important que les champs sémantiques et les thèmes traités soient mesurés sur les réelles compétences des apprenants. Cela confirme la valeur culturelle des lexiques contenus dans les manuels, en particulier ceux dont on traite ici, adressés à un public non simplement de débutants, mais plus spécialement de jeunes, enfants ou adolescents, en tout cas élèves en situation scolaire.

Pour ce qui concerne les techniques d'enseignement du lexique, la priorité accordée au sens se concrétise par la *leçon de choses*, visant à une connaissance visuelle et pratique, mais aussi par un enseignement que l'on pourrait définir, par opposition, "verbal":

Toute connaissance formulée en paroles reste gravée dans notre mémoire, en partie à cause de l'enchaînement des idées, et en partie à cause de celui des mots. La plupart des synonymes d'une langue sont réunis en groupes par la mémoire des mots, et ce fait s'étend des simples vocables aux constructions qui ont le même sens et aux diverses manières d'exprimer la même idée (Bain 1885: 236).

1. *Leçon de choses*

Une fois que la langue maternelle de l'apprenant a été bannie de l'enseignement, les méthodologues directs sont obligés de recourir à d'autres procédés et techniques d'explication, de présentation et d'assimilation des formes linguistiques, ainsi que du lexique. La traduction est souvent remplacée par une intuition directe⁵ qui fait appel aux objets appartenant à la sphère de la vie du jeune élève, en d'autres mots à sa culture.

Dans la *leçon de choses* les apprenants saisissent la signification des mots à travers la réalité qui les entoure et les exemples; les objets représentent les outils fondamentaux de chaque leçon. Dans tous les manuels

⁵ Cf. Puren (1988) et Roch-Veiras (1999).

que nous avons considérés, le professeur est censé les tenir dans ses mains ou bien les montrer du doigt, au moment même où il les nomme.

Dans la transcription de ses cours, Lambert Sauveur permet au lecteur/apprenant de visualiser le professeur désignant ce dont il parle ou d'évoquer l'objet à l'intérieur de la classe:

Regardez le fauteuil (Sauveur 1874: 17, "Les bras").
Voyez-vous la table? – Oui. – Où est-elle? Dans la chambre. – N'y a-t-il rien sur la table? – Si: il y a beaucoup de choses (Sauveur 1874: 28, "La salle de classe").

Les parties du corps sont à assimiler aux objets proprement dits. Le professeur les montre, les expose, les exhibe:

Voyez-vous les deux mains? – Oui, je les vois (Sauveur 1874: 14, "Les mains").
Les dames portent les cheveux en tresse comme mademoiselle, en boucles comme madame (Sauveur 1874: 24, "Les cheveux").

D'ailleurs on constate que dans les cours de la méthode directe les adverbes *voici* et *voilà*, renvoyant à des référents en présence, reviennent systématiquement:

Voilà un livre, *voilà* un chandelier, une plume, un crayon, un presse-papier, un coupe-papier, un canif (Sauveur 1874: 28, "La salle de classe").
Voici la lettre A, *voilà* la lettre B, *voilà* la lettre C, etc. (Berlitz 1889: 22, "Huitième leçon").
Voici le cahier. Je mets le cahier dans le sac. Le cahier est dans le sac (Deydier / Jolivet / Guyot 1920: 11).
Voilà la porte. *Voilà* la fenêtre. *Voilà* la porte et la fenêtre. – *Voilà* le plafond, le mur et le plancher. – *Voici* la table, la lampe et la chaise. – *Voici* l'encrier, le papier buvard et le plumier (Robin / Bergeaud 1941: 6, "La chambre").

Également, on relève que l'élève est sans cesse sollicité à répondre à des questions du type "Qu'est-ce que c'est / je fais? ", "Où est...?", faisant allusion à des réalités *hic et nunc*.

Qu'est-ce que je fais? Un élève pose cette question à ses camarades (Deydier / Jolivet / Guyot 1920: 35).
Où est le cahier? Le cahier est dans le sac de classe (Robin / Bergeaud 1941: 7, "La chambre").

Le geste, autant que le maniement des objets, stimule l'apprentissage intuitif. Comme le remarquent ses disciples, Lambert Sauveur profite

largement de cette pratique. Geste rapide et mécanique, véritable mimique ou action plus complexe, ces procédés non seulement renforcent la valeur référentielle des objets, mais ils jouent aussi un rôle important dans l'enseignement du lexique abstrait.

Vous comprenez le mot *lentement* par le ton de ma voix, et par mon geste (Sauveur 1874: 37, "Aujourd'hui, hier, et demain").

J'agite ma main droite; Je ferme la main: voilà le poing; j'ouvre la main: voilà la main ouverte. [...] Je puis prendre la plume. Je tiens la plume entre la pouce et le doigt du milieu; j'emploie l'index pour conduire la plume (Sauveur 1874: 15, "Les mains").

Le professeur prend le livre. – Le professeur met le livre sur la chaise. – Le professeur prend la règle. – Il met la règle sous la table. Le professeur tire la table. – Il pousse la table. – Il pousse la chaise vers la fenêtre. – Il porte la chaise devant le tableau (Berlitz 1889: 9, "Cinquième leçon").

Levez-vous, asseyez-vous – regardez le livre, regardez-moi (Deydier / Jolivet / Guyot 1920: 8).

Le recours à l'intuition indirecte, s'appuyant sur l'emploi des images en classe, n'est pas moins exploité⁶. Il peut s'agir de tableaux offerts par le maître – c'est par exemple le cas de Sauveur –:

Vous voyez sur ce tableau un cheval, un âne, un bœuf, une vache, un chameau (Sauveur 1874: 21, "Les chevaux").

Voilà un chien sur ce tableau (Sauveur 1874: 42, "Les oreilles. – Les écouteurs").

de véritables recueils, comme ceux que Berlitz compose pour ses collaborateurs et collègues. Les *Pictures for the Object-Lessons* devraient accompagner tous les manuels de la *Méthode Berlitz*, quelle que soit la langue visée.

Des images paraissent encore dans les pages des manuels – comme dans ceux de Deydier, Jolivet et Guyot ou de Robin et Bergeaud – avec des fonctions différentes. Au début de la leçon, elles illustrent un texte plus ou moins développé:

⁶ Après la toute première période de la méthode directe, l'illustration semble assumer un rôle indispensable, encore plus que les objets, si l'on se base sur les titres des manuels mêmes: cf. Thora (1899), Fiorentino (1903), Boyer (1905), Paillardon (1908), Guillemet (1924).

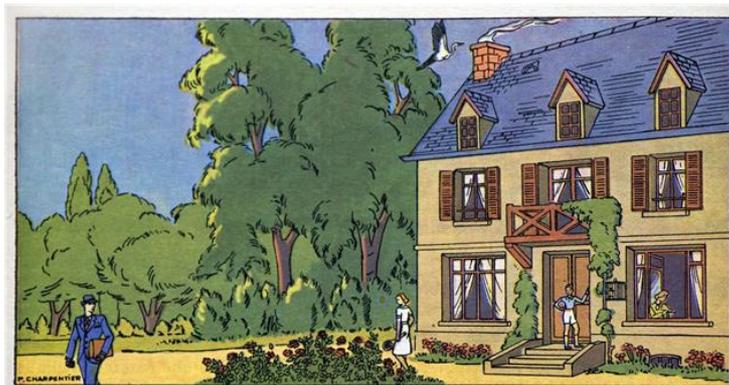


LECTURE

Les élèves sont venus ce matin à l'école.

Voici le maître, il est devant la porte. La cloche sonne. Les élèves se mettent en rang devant la porte. Ils ne parlent pas, ils sont silencieux.

Le maître dit: Entrez. Tout à coup, la cloche sonne encore, le maître sourit et dit: Aujourd'hui il n'y a pas de classe. Vous avez très bien travaillé pendant la semaine, je suis content de vous. Prenez vos livres et vos cahiers et partez. Bonne promenade, au revoir, à demain [...]. (Deydier / Jolivet / Guyot 1920: 48-49).



Voilà le jardin et la maison. – Voilà quatre personnes: le père, la mère, Jean et Marie. – Qu'est-ce que Jean? Jean est un garçon. – Qu'est-ce que Marie? Marie est une fille. Le père est un homme. La mère est une femme. – Le père marche dans le jardin. La mère travaille dans la maison. – Ceci, c'est une fleur. – Cela (ça), c'est un ar-

bre. – L'arbre est vert. La fleur est rouge. Le vert est une couleur. Le rouge est aussi une couleur. – De quelle couleur est le papier? Le papier est blanc. – De quelle couleur est la craie? La craie est blanche. – Le papier est une chose. – La craie est une autre chose (Robin / Bergeaud 1941: 10, "La maison: les personnes et les choses").

Dans les premières leçons de Deydier, Jolivet, Guyot, qui ne prévoient pas de textes, les images côtoient les exemples:

PARLEZ-VOUS FRANÇAIS? 9

LEÇON 2. — Les objets scolaires.

VOCABULAIRE : Le plumier, le sac, la fenêtre, la porte — ouvert, fermé — j'ouvre, ouvrez — je ferme, fermez — montrez-moi, je montre — qu'est ceci?

EXERCICE D'INTUITION : Montrer.

A. Le maître, montrant un livre, un cahier, etc.
Qu'est ceci? — Livre!
C'est un livre, répétez. — C'est un livre.

B. Ouvrir et fermer le livre, le cahier, etc.
J'ouvre le livre, répétez. — J'ouvre le livre.
Le livre est ouvert, répétez. — Le livre est ouvert.

C. Faire exécuter l'action.
Pierre, ouvrez le livre. — J'ouvre le livre, le livre est ouvert.

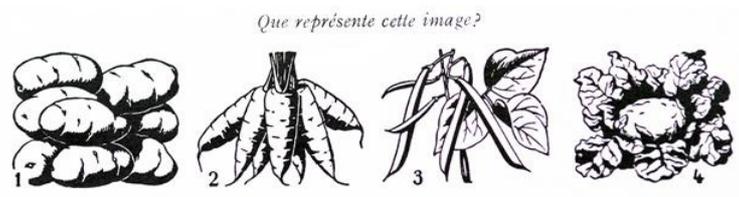
D. Le maître, élevant un objet et le montrant aux élèves.
Regardez le livre. Je montre le livre.

E. Paul, montrez le livre. — Je montre le livre.
Faire montrer ainsi le cahier, la règle, le livre ouvert, le livre fermé, etc.

ORDRES ET ACTIONS : Ouvrez le livre, fermez le livre — montrez le livre, montrez la fenêtre — bonjour, monsieur — bonsoir, monsieur — au revoir, monsieur.

un, une, vous, moi, ceci.

Dans certaines leçons de Robin et Bergeaud, les illustrations aident à vérifier la compréhension:



En tout cas les images reproduisent toujours la réalité des élèves, éventuellement celle que le professeur ne peut porter en classe sous forme d'objets. Par exemple, dans ces images tirées d'un recueil de Maximilian Berlitz⁷, on illustre une réalité nettement bourgeoise, que ce soit la fine vaisselle de ce tableau,



Ou bien les montres et les horloges du tableau suivant:



⁷ Un ensemble de 16 *Illustrations* réunies dans une pochette.

Les objets représentés, comme les mots qui les nomment, sont souvent mis en contexte, soit parce qu'ils sont insérés dans un décor (c'est le cas des paysages du tableau VIII, ou de la chambre du XVI),



soit parce que d'autres objets de même nature les accompagnent (les fleurs et fruits du tableau IV, ou les animaux du tableau IX).





2. Rapports sémantiques

On peut facilement supposer qu'un cours basé uniquement sur la *leçon de choses* exigerait un équipement en objets et en images qui dépasse les limites du possible. C'est alors à travers l'intuition mentale que l'enseignant fait accéder au sens ses élèves. Des liens sémantiques entre les mots, parfois de véritables réseaux, sont mis en place pour que les vocables s'éclaircissent les uns les autres, sans oublier pourtant que "defining a new word with other words equally new is, of course, sheer nonsense" (Berlitz 1898: 49).

En effet, si le statut lexical d'un mot change en fonction du contexte, les relations sémantiques peuvent aider la compréhension en créant des réseaux ou plus proprement des champs lexicaux. Tous les manuels que j'ai pris en compte structurent leurs leçons sur la base d'une distribution thématique⁸ à l'intérieur de laquelle on peut facilement isoler des familles lexicales qui décrivent l'environnement culturel de l'époque à laquelle les manuels sont conçus.

Prenons par exemple le thème de "la classe": il occupe en général une des premières leçons, sinon la toute première (c'est le cas de Berlitz 1889 et de Robin / Bergeaud 1941). Bien que chaque méthodologue envisage que son cours se développe selon différents critères, ce thème prévoit toujours les mêmes champs sémantiques. D'abord celui qui revient dans tous les manuels et qu'on définirait les "instruments de travail en classe":

⁸ Selon les mots de Dodeman (1909: 5), dans les cours de la méthode directe tout doit se rapporter "à des personnes ou à des choses que les élèves ont sous les yeux, à des actes qu'ils accomplissent ou voient accomplir. L'enfant, essentiellement égoïste, s'intéresse surtout à ce qui concerne son petit individu".

livre, crayon, papier, craie, règle...

Ensuite, l'ensemble des 'meubles': *fauteuil, chaise, table, bureau...*

Les mots ayant en commun le sème 'personne', forment souvent une famille: *professeur, garçon, fille...*

Le champ sémantique des 'parties de la pièce' se retrouve plus rarement: *plancher, plafond, porte, fenêtre, mur...*

Si nous voulons pousser plus loin l'analyse des techniques d'enseignement du lexique, il faut aussi considérer que, à l'intérieur de ces champs et thèmes, il existe différents types de relations lexicales qui prennent forme dans les explications et les définitions du professeur, ainsi que dans les exercices qu'il propose. Les rapports de synonymie et d'antonymie ont le plus grand rendement. Les synonymes ont une efficacité immédiate:

Que signifie *alléché*? – C'est un synonyme de *attiré* (Sauveur 1874: 40, "Le corbeau et le renard").

Les mâchoires et les dents *mâchent* (*triturent*) (Rochelle 1916:34).

René est assis [...] devant sa *table de travail* (son *bureau*) (Robin / Bergeaud 1941: 34, "Un élève laborieux").

et ce, même quand les unités n'entretiennent qu'un rapport de synonymie seulement partielle⁹:

La *salle à manger* ou le *réfectoire*, c'est la même chose (Sauveur 1874: 31, "Les repas").

Avec mes yeux, je *regarde* et je *vois* les couleurs et les objets (Deydier / Jolivet / Guyot 1920: 31).

Jean a une petite tête ronde, avec un visage *joyeux, souriant* (Robin / Bergeaud 1941: 48, "Le portrait d'un garçon").

Les antonymes également ont beaucoup d'espace dans les interventions verbales du maître. Celui-ci se sert de l'assortiment complet:

- des antonymes contradictoires:

Sain est le contraire de *malsain* (Sauveur 1874: 24, "Les cheveux").

[Dans un exercice] *Mettre* son chapeau, *quitter* son chapeau – *lacer, délacer* ses souliers – *agrafer, dégrafer* son manteau – *boutonner, déboutonner* sa veste – *nouer, dénouer* son lacet (Deydier / Jolivet / Guyot 1920: 34).

⁹ C'est-à-dire "contextuelle": "deux mots sont synonymes dans certains environnements et non dans d'autres" (Lehmann 2005: 60).

Jean n'est pas *présent* ici, il est *absent* (Robin / Bergeaud 1941: 30, "En classe").

- des antonymes gradables:

Le livre rouge est *long* et *large*, il est *grand*. Le livre gris est *court* et *étroit*, il est *petit* (Berlitz 1889: 11, "Deuxième leçon").

Voici deux crayons, un crayon *long* et un crayon *court* (Deydier / Jolivet / Guyot 1920: 22).

Les élèves sont *silencieux*; ils ne sont pas *bavards*; ils écoutent. Une écolière n'est pas attentive, elle est *un peu bavarde* (Robin / Bergeaud 1941: 30, "En classe").

La porte est *fermée*. Une fenêtre est *ouverte* (Robin / Bergeaud 1941: 30, "En classe").

- des antonymes réciproques:

Je vous *donne* un livre. Vous *recevez* un livre de moi (Berlitz 1889: 36, "Douzième leçon").

Je *parle*. Vous m'*entendez* (Deydier / Jolivet / Guyot 1920: 30).

M. Lebrun est le *mari* de Madame Lebrun. Mme Lebrun est la *femme* du D^r Lebrun (Robin / Bergeaud 1941: 26, "La famille").

- enfin des antonymes partiels:

Quel est le goût du café sans sucre? Il est *amer*. Et quel est le goût du sucre? Il est *doux*. Et quel est le goût du citron? Il est très *aigre* (Berlitz 1889: 43, "Quatorzième leçon").

L'ardoise est *dure*, l'éponge est *molle* (Rochelle 1916: 21).

En suivant une logique qui mène du général au particulier, l'enseignant a souvent recours aux relations d'hypéronymie / (co-)hyponymie, comme dans les exemples suivants:

Qu'est-ce qu'un *savetier*? C'est un *ouvrier* de la plus misérable espèce (Sauveur 1874: 70, "Le savetier et le financier")

Les *haricots*, les *petits pois*, les *choux*, les *pommes de terre* sont des *légumes* (Berlitz 1889: 42, "Treizième leçon").

Il y a aussi de jolies *fleurs*, des *roses*, des *violettes*, et des *marguerites* (Deydier / Jolivet / Guyot 1920: 90).

L'*automne* est une *saison* (Robin / Bergeaud 1941: 44, "Sur la route").

ou à des rapports méronymes / holonymes:

Voilà la partie externe de l'*oreille*: c'est le *pavillon* (Sauveur 1874: 44, "Les oreilles. – Les écouteurs.")

Ma *langue* et mes *dents* sont dans ma *bouche* (Deydier / Jolivet / Guyot

1920: 31).

La *branche* est une partie de l'*arbre* (Robin / Bergeaud 1941: 22, "Le jardin de l'école").

Plus rarement, deux homonymes (ou paronymes) s'éclaircissent réciproquement:

– Il faut des ailes pour *voler*. Mais le renard *vole* sans ailes. Voler a deux significations en français; le renard dérobe ce qui ne lui appartient pas, il vole: c'est un voleur (Sauveur 1874: 39, "Le corbeau et le renard").

On *baise* la main pour saluer avec affection. On *baisse* la main et le bras pour ramasser quelque chose sur le tapis, une plume par exemple (Sauveur 1874: 18, "Les bras").

Au même titre que la polysémie, qui peut être cause d'incompréhension, devient un moyen pour démêler la confusion:

Comment *vous portez-vous*, mon ami? – La chaise *me porte*. – Oui, vraiment; mais *nous nous portons* nous-mêmes en français; et quand nous jouissons d'une bonne santé, *nous nous portons* bien (Sauveur 1874: 32, "Les repas").

Le tonnerre *gronde*, le maître *gronde* (Robin / Bergeaud 1941: 22, "En récréation").

3. Analyse du sens

Le recours en troisième instance à des définitions plus proprement descriptives révèle une analyse préalable du sens des mots. On remarque que pour des exigences liées aux cours et au public (des jeunes au tout début de leur préparation), les enseignants se servent généralement de définitions assez brèves:

- des définitions hypospécifiques¹⁰ comme les suivantes:

Les pommes, les poires, les raisins sont des fruits; les haricots, les petits pois, les choux, les pommes de terres sont des légumes (Berlitz 1889: 42, "Treizième leçon").

Une abeille est un insecte, comme le papillon (Robin / Bergeaud 1941: 84, "Le vieux moulin").

¹⁰ Dans la définition par inclusion, on distingue trois cas: définition hypospécifique, quand le nombre de traits énumérés est insuffisant pour distinguer le classe de référents à laquelle la définition veut renvoyer; définition suffisante, lorsque les traits spécifiques indiqués sont assez nombreux; définition hyperspécifique, quand elle énumère un nombre élevé de traits (Lehmann 2005: 18-21).

- d'autres qu'on pourrait définir suffisantes:

Le soir est la fin de la journée, comme le matin en est le commencement (Sauveur 1874: 37, "Aujourd'hui, hier, et demain").

Un homme (une femme) qui ne parle pas est muet (muette) (Rochelle 1916: 30).

Le pouce est le premier doigt, l'index est le deuxième, le doigt du milieu est le troisième, le doigt annulaire est le quatrième, et le petit doigt est le cinquième (Sauveur 1874: 12, "Les doigts").

Les mers très larges s'appellent des océans (Robin / Bergeaud 1941: 134, "Un peu de géographie").

- les définitions hyperspécifiques sont par contre beaucoup plus rares:

Il faisait un temps superbe. Le ciel était tout bleu, le soleil était au ciel, il ne faisait ni trop chaud ni trop froid, et un doux zéphyr rafraîchissait l'air (Sauveur 1874: 38, "Aujourd'hui, hier, et demain").

Ernest est (un) demi-pensionnaire. Il ne couche pas au lycée. Il y fait ses devoirs et y déjeune à midi (Rochelle 1916: 22).

Pour ce qui est des qualifications distinctives de l'objet, les manuels analysés montrent qu'une préférence est accordée aux descriptions:

Chaque main a cinq doigts; les deux mains ont dix doigts (Sauveur 1874: 14, "Les mains").

La chambre a quatre murs et quatre coins (Robin / Bergeaud 1941: 34, "Un élève laborieux").

Il s'agit parfois de descriptions comparatives qui sous-entendent les composantes sémantiques de mots apparentés (*doigt du milieu / pouce / doigt annulaire, fleuve / rivière*):

Le doigt du milieu est le plus long de tous les doigts, le pouce est le plus fort, et le doigt annulaire est le plus faible (Sauveur 1874: 13, "Les doigts").

– Quelle différence il y a entre un fleuve et une rivière? – Le fleuve porte ses eaux à la mer; la rivière porte les siennes dans un fleuve ou dans une autre rivière. – Ainsi le Mississippi est un fleuve? – Oui, et le Ohio est une rivière (Sauveur 1874: 104, "Dieu").

Très souvent, c'est l'allusion aux fonctions des référents qui aide les élèves:

Que fait-on avec ce crayon-là? – Je ne sais pas le dire en français. – On dessine. [...] – Que fait-on avec la plume? – On écrit (Sauveur 1874: 28-29, "La salle de classe").

Avec les jambes nous marchons (Berlitz 1889: 40, "Treizième leçon").

Les cheveux, les moustaches et la barbe protègent notre tête, nos lèvres, no-

tre menton et nos joues (Rochelle 1916: 34).
Une nappe couvre la table (Robin / Bergeaud 1941: 36, “Le repas de la famille”).

Mais d’autres traits peuvent entrer en jeu:

- l’origine:
Qu’est-ce qu’un fromage, monsieur? – Voilà la vache, elle donne du lait. Avec le lait on fait du beurre et du fromage (Sauveur 1874: 40, “Le corbeau et le renard”).
- le fonctionnement:
Je puis prendre la plume. Je tiens la plume entre le pouce et le doigt du milieu; j’emploie l’index pour conduire la plume. J’écris avec la plume (Sauveur 1874: 15, “Les mains”).
- les rapports entre les objets, ou comme dans l’exemple suivant, les animaux:
Il y a la vache, le veau, le taureau, le mouton, la brebis. – Et le petit de la brebis? – Oui, l’agneau. – Et le mâle de la brebis? (Sauveur 1874: 48, “Les animaux”).

4. Morphologie lexicale

Une dernière ressource à la disposition des enseignants est celle que Robin et Bergeaud exploitent dans leur manuel, mais que les méthodologues qui les précèdent ne semblent pas avoir considérée: il s’agit de mettre en relation les mots, non plus sur la base de leurs traits sémantiques, mais de leur structure morphologique¹¹. Des familles morpho-sémantiques se forment, qui n’ont rien à voir avec les champs lexicaux déjà traités.

Après avoir présenté de petits textes reliés aux illustrations qui ouvrent chaque leçon, Robin et Bergeaud attirent l’attention des élèves sur le vocabulaire utilisé en créant des mini-familles, en général des couples de mots de différente nature. Les groupes qui nous intéressent ici sont ceux qui réunissent des mots ayant une même origine morphologique. Dans la plupart des cas, les vocables ont des rapports de dérivation:

¹¹ Depuis longtemps, l’analyse morphologique servait l’étude de l’étymologie et des procédés de formation des mots (cf. Buisson 1882: 1570-1572, “Lexicologie”).

Le silence, silencieux (p. 30).
Un habit, s'habiller (p. 40).
Glisser, glissant (p. 60).
Porter, apporter, emporter (p. 84).
Le marché, un marchand, une marchande, une marchandise (p. 88).

Beaucoup plus rarement, les unités lexicales sont le résultat de processus de composition:

Manger, la salle à manger (p. 36).
Un moulin à eau, un moulin à vent (p. 84).

Conclusions

Je crois que l'analyse directe des manuels confirme ce qui a été postulé au début. En classant les techniques d'enseignement du lexique, on constate une application stricte de la 'méthode des mères', dans laquelle la mise en contexte des vocables correspond à un intérêt accordé au sens au détriment de la forme et par conséquent au recours à une culture qui est censée avoir été comprise et acquise préliminairement. La *leçon de choses*, se fondant sur la connaissance des référents, renvoie aux signifiés des mots qui les véhiculent; de même, les rapports sémantiques entre les mots, ainsi que les définitions proprement dites, permettent de mieux détailler ces mêmes signifiés, notamment dans leurs composantes culturelles.

En opposition à une conception enracinée depuis des siècles, pendant la période 'directe' l'enseignement / apprentissage du lexique commence à se réaliser en tant que système: les techniques changent et se multiplient parce que le vocabulaire, jusqu'alors réduit à des listes de mots inertes, est approché, analysé et présenté de plusieurs points de vue nouveaux, qui en réalisent mieux et davantage les nuances culturelles et identitaires.

Si la portée culturelle des manuels pour débutants analysés ici n'est pas facilement estimable, la méthode ou plutôt les techniques qui se mettent en mouvement à partir de la fin du XIX^e siècle ouvrent des perspectives nouvelles non seulement pour l'enseignement du vocabulaire, mais aussi pour la transmission de la culture et de l'identité qu'il sous-tend.

Bibliographie

BAIN Alex (1885), *La science de l'éducation*, Paris, Félix Alcan éditeur.
BERLITZ Maximilian D. (1889), *Méthode Berlitz. Pour l'enseignement*

- des langues modernes. Partie française. Premier livre, Berlin, S. Cronbach.
- BERLITZ Maximilian D. (1898), *The Berlitz Method. For Teaching Modern Languages. English Part. First Book*, in HOWATT / SMITH (2000), vol. 5.
- BOVEE Arthur G. (1919), "Teaching Vocabulary by the Direct Method", *The Modern Language Journal*, 4/2, pp. 63-72.
- BOYER Auguste (1905), *Le Français par l'image, manuel pratique, illustré de 600 gravures, pour le tout premier enseignement du langage oral et écrit, à l'usage des écoles d'enfants sourds-muets, convenant également aux enfants de nos provinces patoisantes, aux jeunes indigènes de nos colonies, ainsi qu'aux élèves des classes de français à l'étranger*, Paris, Delagrave.
- BREAL Michel (1882), "L'Enseignement de la langue française", in *Mélanges de mythologie et de linguistique*, Paris, Hachette, pp. 347-373.
- BREAL Michel (1893), *De l'enseignement des langues vivantes. Conférences faites aux élèves en lettres de la Sorbonne*, in HOWATT / SMITH (2002), vol. 3.
- BUISSON Ferdinand (éd.) (1882), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette.
- DEYDIER J., / JOLIVET B. / GUYOT M. (1920), *Parlez-vous français? Méthode directe à l'usage des étrangers. Cours préparatoire*, Lyon / Paris, Librairie Catholique Emmanuel Vitte.
- DODEMAN E. (1909), *L'enseignement du français par la méthode directe. Livre du maître*, Paris, Alcide Picard.
- FINOTTI Irene (2009), "Le naturel chez Claude Marcel et Lambert Sauveur", *Le langage et l'homme*, 44/1, pp. 135-148.
- FINOTTI Irene (2010), *Lambert Sauveur à l'ombre de Maximilian Berlitz. Les débuts de la méthode directe aux États-Unis*, Bologna, Quaderni del CIRSIL.
- FIORENTINO Evelina (1903), *Par l'Image. Grammaire pour l'enseignement du français par la méthode directe*, Florence, G.C. Sansoni.
- GOLDSCHMIDT Thora (1899), *Méthode directe des langues vivantes. Transcription phonétique du français par intuition et images*, København, E. Bojesen.
- GOUIN François (1880), *Exposé d'une nouvelle méthode linguistique. L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, Paris, G. Fischbacher.
- GUILLEMET V. (1924), *Le Français par la méthode directe et par l'image*, Saïgon.
- HUNKELER Hervé (2005), *Analyse de l'évolution des problèmes*

- d'enseignement du vocabulaire*, Éditions Publibook Université.
- LEHMANN Alise (2005), *Introduction à la lexicologie*, Paris, Colin.
- MARCEL Claude (1867), *L'étude des langues ramenée à ses véritables principes ou L'art de penser dans une langues étrangère*, Paris, C. Borrani.
- PAILLARDON Jean-M. (1908), *Cours pratique de français (élémentaire et moyen, 1^{re} et 2^e année), méthode directe combinée. La Vie par l'image*, Paris, Boyveau et Chevillet.
- PUREN Christian (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International.
- ROBIN C. / BERGEAUD C. (1941), *Le français par la méthode directe. Premier livre*, Paris, Librairie Hachette.
- ROCHELLE Ernest (1916), *Mon premier livre de français. Cours pratique de langue française en méthode directe, d'après les T.A.D.*, Bordeaux, G. Delmas.
- ROCH-VEIRAS Sophie (1999), "L'enseignement du vocabulaire dans la méthode directe", *Études de Linguistique Appliquée*, 116, pp. 469-476.
- SAUVEUR Lambert (1874), *Causeries avec mes élèves*, New York-Boston, Christern-Schoenhof.
- SAUVEUR Lambert (1875), *Causeries avec les enfants*, New York, Christern.
- SIMONNOT E. (1901), "Comment les langues vivantes sont enseignées à l'étranger", *Revue pédagogique*, 7, pp. 18-40.