Publié dans Bulletin CILA (Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée)
(« Bulletin VALS-ASLA » depuis 1994) 10, 31-37, 1969
qui doit être utilisé pour toute référence à ce travail

Un cours programmé de français sur bandes magnétiques, pour hispanophones

Ce cours a déjà été présenté dans un numéro précédent (7, 1968, 39–42), auquel nous renvoyons le lecteur qui désirerait plus de détails sur sa conception générale. Rappelons brièvement de quoi il s'agit: tout est parti d'un séminaire commun entre linguistes et psychologues (dirigé par M. Jean Cardinet), sur le problème de la programmation. Après des échanges fructueux, et des travaux pratiques sur des matières limitées, nous avons pensé qu'il serait intéressant de nous attaquer à un problème beaucoup plus vaste, et nous avons choisi l'apprentissage d'un français de base, uniquement parlé, au niveau des relations sociales courantes, pour des personnes de langue maternelle espagnole, sans connaissances grammaticales. Etapes de travail: étude comparative des deux langues au niveau choisi, délimitation de la matière (grammaire et vocabulaire), programmation, rédaction des exercices, suivie de discussions en groupe et de modifications, enregistrement, testage minutieux à Madrid, correction des bandes, nouveau testage à Neuchâtel, mais cette fois-ci dans les conditions à peu près réelles d'utilisation du cours, et nouvelle correction des bandes. Il est certain que ce matériel devra être revu par la suite; nous pensons qu'il peut d'ores et déjà être utilisé avec succès. Nous avons pu nous en tenir aux grandes lignes de notre projet initial (vingt "leçons" de deux bandes chacune), mais la plupart des bandes sont passablement plus longues que prévu. Comme nous prévoyons d'utiliser des cassettes d'une durée de 45', toutes les bandes qui dépassaient les trois quarts d'heure ont été divisées en deux. Nous avons ainsi 55 bobines, d'une durée totale d'environ 25 heures.

Il est difficile à celui qui a dirigé cet immense travail de savoir ce qui peut intéresser les lecteurs de ce bulletin. Dans l'article précédent, j'avais signalé la difficulté que nous avions eue à programmer objectivement notre matière, et j'avais abouti à la conclusion que la linguistique, et surtout la linguistique

appliquée se prêtait fort mal à une programmation rigoureuse. Beaucoup d'embranchements dépendent plus d'un choix personnel des responsables que des exigences pures de la langue. Mais nous sommes prêts à revoir notre jugement si des expériences de même type aboutissent à de meilleurs résultats. La question se posait, par exemple, à propos des ressemblances partielles entre les deux langues: fallait-il partir de la ressemblance, ou de la différence? Dans le cas du passé composé, nous sommes partis de la différence. Tous les passés composés espagnols se conjuguant avec *avoir,* nous avons estimé qu'il serait extrêmement difficile, une fois l'étudiant installé dans les passés composés français avec *avoir,* de l'introduire à ceux qui utilisent *être.* Nous sommes donc partis de *je me suis lavé les mains* — amené d'ailleurs par une autre différence entre français et espagnol (l'espagnol dit aussi *je me mets le chapeau* et *je m'ôte les souliers*) — et de *je suis venu*, et c'est seulement une fois rencontrés tous les verbes conjugués avec *être* que nous avons pu dire sans crainte que, pour les autres verbes, le français rejoignait l'espagnol et utilisait l'auxiliaire *avoir.* Par contre, pour les compléments "directs", nous sommes partis de la ressemblance — pour les noms de choses, les deux langues sont identiques — avant de montrer la différence — pour les noms de personnes, l'espagnol ajoute toujours la préposition *a: je regarde le tableau — miro el cuadro; je regarde Pierre — miro a Pedro*. Certains de ces choix étaient objectivement motivés, d'autres ont été tout spontanés, et ont été maintenus dans la mesure où aucun argument ne les remettait en question.

Il nous semblait peu pédagogique de commencer par une introduction phonétique, qui aurait risqué de décourager les étudiants; nous avons mélangé grammaire et phonétique, en nous réservant la possibilité d'introduire en cours de travail des exercices plus spécifiquement phonétiques. Le testage des premières bandes à Madrid nous a obligés à revoir notre système, et à prévoir quatre bandes d'introduction phonétique, qui peuvent soit précéder simplement le cours, soit précéder chacune des quatre premières bandes d'automatismes grammaticaux (phonétique 1 — grammaire 1 — phonétique 2 — grammaire 2 — etc.). Les difficultés étaient bien, dans les grandes lignes, celles que nous avions prévues; nous avons eu quelques surprises, cependant. L'Espagnol, par exemple, est pratiquement incapable de distinguer *il regarde* de *il répare.* La difficulté à distinguer [ə] de [e] ou [ɛ] ne nous a pas étonnés. Par contre, la confusion de [g] et de [p] intervocaliques semble plus curieuse. En fait, elle vient du fait que l'espagnol — du moins celui d'Espagne, par opposition à une Amérique plus conservatrice — tend à perdre ses occlusives sonores intervocaliques, et à les remplacer par des fricatives, souvent difficiles à reconnaître pour l'oreille française. Le cas du *d* est bien connu: les

participes en *-ado* se prononcent [ao] dans le langage courant, même des personnes cultivées; les formes en *-ido* sont plus solides; la terminaison *-ada*, parfois se maintient mieux que *-ado* (pour éviter le passage à un seul son [a]), parfois au contraire se réduit à un [a] légèrement allongé (par exemple *nada* — rien — qui passe à [na] dans les quartiers populaires de Madrid). Le cas du *b* était aussi connu, à cause du passage de [b] et de [v] à un seul phonème (archiphonème) bilabial, perdant son occlusion entre voyelles — ou, plus exactement, fricatif mais devenant occlusif lorsqu'une cause extérieure ferme les lèvres du locuteur l'instant d'avant. Nous aurons la fricative dans *selva* ou *rabo*, l'occlusive dans *un vaso* [umbaso]. Pour le [g], la chose nous avait échappé, et nous n'avions pas prévu que nos étudiants identifieraient cette occlusive intervocalique précisément avec le [p], plus fréquent probablement en espagnol, et suggéré par le verbe *réparer.* Quant aux consonnes finales, elles ont toutes tendance à disparaître en espagnol courant, la terminaison *-r* de l'infinitif étant précisément un des cas les plus typiques de la prononciation populaire: [kɔmé] pour *comer*; dès lors, rien d'étonnant à ce que les terminaisons *-r* et *-rd* ne puissent plus être distinguées l'une de l'autre. Toutes les autres consonnes finales sont d'ailleurs une source d'erreurs: il y a presque identité, pour un Espagnol, entre *il aime partir* et *il est parti.*

Sur le plan grammatical, nous avons aussi rencontré quelques difficultés presque insurmontables au niveau où nous nous étions situés, sans parler de quelques surprises que nous réservaient les divers testages effectués. Nous avons dû renoncer rapidement à notre idée initiale de commencer par ce qui semblait le plus logique: sujet + verbe, sans complément. En effet, les verbes sans complément sont rares, et surtout leur emploi sans complément semble une exception. Nous sommes donc partis du groupe sujet + verbe + complément, dans lequel le verbe contient sa désinence réelle, appelée à tort pronom personnel sujet: *Pierre / il écoute / la radio; nous / on regarde / la télévision; Marie et Carmen / elles ferment / la valise.* Nous avons gardé cette structure dans les interrogations — *ton frère / il part / quand? — Marie / elle habite / où?* , etc. Après de longues hésitations, nous avons introduit, à côté de *ton ami, il fait quoi?* , la tournure *ton ami, qu'est-ce qu'il fait?* .

Nous n'avons pas trouvé de solution satisfaisante au problème de la question portant sur le sujet; *qui est-ce qui t'a dit cela?* est pourtant une question courante et presque indispensable. L'introduction de *qui est-ce qui* à côté de *qu'est-ce que* nous a paru même —avec la suppression des formes mixtes *qu'est-ce qui* et *qui est-ce que* — dangereuse, le [i] en hiatus s'entendant très peu, le [ə] n'appartenant pas à la phonologie espagnole, et la tournure *qu'est-ce qu'il* créant une sorte de trait d'union entre les deux autres. Nous avons espéré nous en tirer grâce à l'apprentissage de la mise en

relief. En effet, nous avons pensé nécessaire de familiariser nos étudiants avec des tournures aussi fréquentes, dans la langue parlée, que *c'est ici que j'habite, c'est demain qu'elle part*. Espoir vain, car le test de Madrid nous a montré le caractère insolite (que nous aurions pu deviner tout seuls) de l'expression *c'est Pierre qui me l'a dit* — pourtant particulièrement utile, du point de vue sémantique. Insolite, parce que nous avions considéré les "pronoms personnels atones" comme des désinences verbales: le danger était que les Espagnols, à partir du passage de *Pedro llega* à *Pierre arrive*, traduisent *llega* (= il arrive) par *arrive*, sans pronom. Nous avions bien atteint notre but (les testages nous l'ont indiqué), c'est-à-dire que nos étudiants avaient fini par sentir les pronoms personnels atones comme des parties intégrantes du verbe. Dès lors, la tournure *c'est Pierre qui me l'a dit* était incomplète — et nous n'avons pas osé céder à la tentation — réelle je le confesse — d'introduire les barbarismes *c'est nous qu'on a payé,* ou c'est *Pierre qu'il est parti*. Il ne nous restait apparemment que la solution inverse, le recours à des formes situées au-dessus du niveau de langue choisi: *qui te l'a dit?*, ou *qui veut m'aider?*, où nous retrouvions hélas le verbe sans sa "désinence" pronominale.

Sans ce dernier point, nous n'aurions pas hésité à changer ainsi de niveau de langue. On ne saurait être plus conscient que nous le sommes de l'importance de cet aspect de l'apprentissage linguistique. Toutefois, le niveau de langue est un point de vue, ou un instrument d'analyse *à notre service*, plutôt qu'un principe impératif quasi mystique. C'est ainsi que nous nous sommes sentis tout à fait libres de supprimer le [ə] caduc conformément à l'usage courant, mais de le maintenir — ou de le rétablir — lorsque sa suppression créait des groupes trop difficiles à prononcer pour des hispanophones, ou introduisait dans une conjugaison une alternance dangereuse. Sans le féminin de la troisième personne, nous aurions probablement conjugué le verbe *regarder* sans aucun [ə]: [ʒərgard], [tyrgard], [irgard], [õrgard], [vurgarde], [irgard] — encore que le groupe [r+g] n'aille pas sans poser de problèmes. Mais l'obligation d'introduire le [ə] dans *elle regarde* et *elles regardent* nous a poussés à le maintenir tout au long de la conjugaison, même au passé composé *j'ai regardé*. Une telle liberté à l'égard du niveau de langue est discutable, je le sais. Il semble toutefois que les testages de Madrid et de Neuchâtel justifient *pratiquement* notre décision. Quoi qu'il en soit, j'irais jusqu'à affirmer qu'il était *impossible*, étant donné nos conditions de travail, de ne pas transgresser une fois ou l'autre, et dans les deux sens, la règle du [ə] caduc.

On me dira qu'il ressort des quelques exemples de difficultés rencontrées et de solutions adoptées, que nous avons créé une langue artificielle. C'est parfaitement le cas, et nous ne nous en cachons pas: nous avons recherché

une cohérence dont la réalité linguistique ne tient pas compte. D'autre part, le modèle objectif dont nous nous sommes servis — sans le suivre avec une docilité absolue — est celui de "la langue que des Espagnols vivant en pays de langue française ont le plus de chances de pouvoir parler sans trop de peine, mais tout en se faisant parfaitement comprendre". C'est-à-dire que nous avons admis que certaines "fautes" étaient pratiquement inévitables, et que dès lors c'était perdre son temps que de lutter contre elles — alors que d'autres nous semblaient pouvoir être évitées ou corrigées, et c'est à cela que nous avons consacré nos efforts, c'est dans ce sens que nous avons orienté et organisé l'apprentissage que nous proposons à nos étudiants. A un plus ou moins haut degré, toutes les langues que l'on enseigne sont des "créations artificielles"; l'important est que l'artifice soit conscient, tout d'abord, et ensuite fonctionnel.

Un collaborateur qui n'avait pas participé à la confection du cours — il était ainsi plus objectif dans ses jugements, et plus semblable à l'éventuel utilisateur de notre méthode — a bien voulu organiser un nouveau testage de nos bandes, à Neuchâtel, et avec un public mélangé (enfants et adultes des deux sexes) dans les circonstances concrètes que nous avions prévues. Nous laisserons de côté les remarques qu'il nous a faites quant au contenu linguistique des bandes, et qui confirment dans les grandes lignes les indications recueillies lors du testage de Madrid. Nous signalerons quelques-unes des difficultés pratiques auxquelles il s'est heurté:

1) *Matériel utilisé*. Nous avions décidé de prêter à nos cobayes des magnétophones à cassette. Il s'agissait de trouver du matériel pas trop cher (non seulement à cause de nos propres finances, mais surtout pour que notre expérience puisse être reprise par d'autres organismes, sans que cela suppose de trop gros investissements) mais satisfaisant du point de vue du maniement d'une part, de la qualité du son d'autre part. Nous avions éliminé les magnétophones Philips CH 1001 à deux pistes parallèles et microcasque, qui s'étaient révélés insuffisants lors du testage de Madrid. Parmi les modèles disponibles sur la place, nous avons choisi pour finir l'Europhone; sur les sept appareils utilisés, un seul s'est montré capricieux dans le rembobinage rapide; les autres ont bien fonctionné et leur qualité acoustique, soigneusement testée au départ, a pu être considérée comme satisfaisante.

2) *Maniement des appareils*. Nous avons eu à déplorer quelques manoeuvres intempestives dans le maniement des appareils, mais sans conséquences fâcheuses. La seule conséquence négative serait la fuite de l'étudiant, sa disparition momentanée pour ne pas avouer son erreur (sa crainte de devoir payer une réparation), la colère d'un père contre un fils maladroit. Je crois

que cela est important. Il est difficile de trouver un juste milieu entre le laisser-aller et un soin excessif et une peur panique devant l'appareil sacro-saint. Comme dans le travail en laboratoire, la confiance entre responsables et étudiants est la meilleure solution: elle évite la faute que l'on cherche à camoufler, et qui peut créer plus tard des pannes graves ou difficiles à déceler.

3) *Organisation*. Nous nous sommes rendu compte que toute organisation de ce genre est une affaire délicate. Tous nos cobayes habitaient dans le même quartier; cependant il était difficile de les réunir tous pour l'échange des cassettes: les uns oubliaient, les autres se trompaient de jour, d'autres devaient faire des heures supplémentaires. Par ailleurs, il a fallu de temps en temps reprendre tous les magnétophones, pour refaire une série de copies: ce n'est pas une petite affaire de rassembler une demi-douzaine de magnétophones et d'adapteurs au réseau, de les transporter à l'Université, d'installer le système de copie, puis de faire le travail inverse. Notre conclusion sur ce point, c'est qu'on ne peut pas, à la longue, demander à un collègue dévoué de s'occuper de cela: il faut une organisation bien structurée, confiée à des administrateurs suffisamment équipés et préparés à ce genre de travail.

4) *Aspect pédagogique.* L'expérience de Neuchâtel nous a confirmés dans notre idée, qu'il est bon que les étudiants aient des contacts réguliers — tous les quinze jours, toutes les trois semaines comme cas extrême — avec un responsable pédagogique. Même si nos bandes étaient parfaites, les étudiants aimeraient poser des questions, et se sentir suivis par un individu en chair et en os. Nous avons essayé de rendre nos bandes sympathiques; mais un magnétophone reste une machine anonyme. Tant pédagogiquement qu'humainement, les étudiants ont besoin d'autre chose, d'un contact plus chaud — d'autant plus qu'il s'agit de personnes que nous maintenons souvent un peu en marge de "notre" société, avouons-le à notre plus grande honte. Ce qui nous a intéressés et réjouis dans le rapport de notre collègue, c'est de sentir à quel point les cobayes qu'il avait trouvés ont apprécié notre initiative, et ont joué le jeu avec enthousiasme. Sur le plan pédagogique encore, je dirai qu'il est apparu, une fois de plus, que les problèmes phonétiques — la possibilité pratique pour un hispanophone d'*entendre* les sons du français — restent les plus délicats, et justifient, dans les premières semaines de travail, un contrôle direct et personnel aussi étroit que possible. Dans le cas contraire, l'étudiant peut recréer à sa façon une "phonologie" fantaisiste du français, qu'il sera très difficile de corriger.

Je n'ai pu, dans cet article, que présenter certains des problèmes que nous avons rencontrés, pour donner un échantillonnage des difficultés que présente une telle entreprise et des solutions auxquelles nous avons eu recours — ou nous avons dû avoir recours. Je me tiens, bien entendu, à la disposition de ceux qui désireraient d'autres détails, ou qui voudraient connaître notre cours de plus près — ou qui voudraient se lancer dans une création semblable, soit pour un public différent (langue maternelle différente), soit pour l'apprentissage d'une autre langue. Bon courage à eux: c'est un travail long et pénible, mais passionnant.

Université de Neuchâtel
CH 2000 Neuchâtel

J. P. Borel