

BULLETIN

DE LA

COMMISSION INTERUNIVERSITAIRE SUISSE
DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE

publié par le
Centre de linguistique appliquée
de l'Université de Neuchâtel



7

NEUCHÂTEL 1968

S O M M A I R E

Page 3	C. Muller	: L'enseignement de la grammaire aux degrés élémentaire et moyen
Page 15	R. Jeanneret	: "Deuxième année de français": une méthode destinée aux élèves "faux débutants"
Page 31	F. Matthey	: Une expérience d'enseignement audio-visuel: Cours Oméga I 1968
		L'enseignement programmé des langues:
Page 36	I J. Cardinet	: L'application des principes de l'enseignement programmé à la structure d'un cours
Page 39	II J.P. Borel	: Cours programmé de français sur bandes magnétiques, pour Espagnols
Page 43	III F. Matthey	: Un cours programmé de lecture (anglais technique) sur bandes magnétiques
Page 46	IV E. Roulet	: Un cours d'initiation à l'enseignement par ordinateur et au langage Coursewriter
Page 48	E. Roulet	: Le séminaire "Apprendre et enseigner - plan et système" (Ruschlikon, 20-22.11.68)

Bibliographie

Page 50	Chalon, Y., Bouillon, C., Holec, H., Kuhn, M., Zoppis, C.	: Le laboratoire de langues dans l'enseignement supérieur (A. Guex)
Page 52	Court, G.	: La grammaire nouvelle à l'école (E. Roulet)
Page 55	Mauger, G.	: Grammaire pratique du français d'aujourd'hui: langue parlée, langue écrite (E. Roulet)
Page 59	Togebly, K.	: Structure immanente de la langue française
	Greimas, A.J.	: Sémantique structurale
	Guiraud, P.	: Structures étymologiques du lexique français
	Todorov, T.	: Littérature et signification (E. Roulet)
Page 60	Hécaen, H. Anguèlerges, R.	: Pathologie du langage (A. Gilliard)

L'enseignement de la grammaire aux degrés élémentaire et moyen

La nature des rapports entre l'enfant et la langue est depuis fort longtemps l'objet d'analyses si nombreuses qu'on est véritablement en droit de se poser la question : que reste-t-il à dire? En réalité peu de chose ou même rien du tout si l'on s'en tient au faisceau des critères dits traditionnels. Alors que des disciplines telles que la mathématique, la géographie ou les sciences naturelles, par exemple, sont l'objet d'un renouvellement important sur les plans pédagogique et méthodologique, l'enseignement du français - en tant que langue maternelle - et tout particulièrement de sa grammaire semble échapper à la règle de l'évolution. On note bien ici ou là des tentatives parfois dignes d'intérêt, voire des thèses prometteuses. Mais bizarrement, toutes retombent infailliblement dans l'ornière d'une pédagogie séculaire et obstinée fondée sur des critères de moins en moins en rapport avec les réalités de la langue. Les seules exceptions concernent ceux des enseignants qui acceptent encore de réfléchir et de prendre conscience.

La grammaire, source d'ennui et de contestation!

Le thème survit. La grammaire scolaire s'ouvre aujourd'hui sur la phrase et les fonctions, ce qui atténue peut-être l'ennui, mais ranime les contestations de ceux pour qui l'étude préalable des "parties du discours" constitue la clef des connaissances grammaticales. Les causes d'une telle situation sont sans doute complexes, mais deux d'entre elles au moins doivent être dénoncées : la subordination du français au latin et la disposition des programmes d'enseignement. Il est vrai que la seconde est la conséquence de l'autre. Il n'en reste pas moins que, sur le plan pratique, l'enfant se heurte à une somme d'abstractions telle qu'il n'a aucune chance de trouver dans la leçon de grammaire les éléments qui devraient le conduire à une prise de conscience progressive des structures à partir desquelles la pensée s'élabore. A ceci s'ajoute l'usage d'une terminologie - véritable cour des miracles - dont le contenu est loin d'être en rapport avec les faits linguistiques qu'elle prétend traduire. Pour s'en convaincre, il suffit de réfléchir au sens d'expressions telles que "article défini" ou "article contracté". Quant aux programmes, ils portent la responsabilité d'une confusion regrettable entre la morphologie et la syntaxe en proposant sous un même titre l'étude du pluriel des noms terminés par -s, -x ou -z et celle de la notion d'adjectif qualificatif!

Le français, langue maternelle, est enseigné comme le serait une langue étrangère. De plus, c'est la langue écrite qui constitue le critère fondamental et ceci au mépris d'une réalité pourtant évidente : la seule référence de l'enfant qui entre à l'école est la langue parlée. Cet élément complètement négligé explique peut-être pourquoi, très tôt, on en arrive à confondre leçon de lecture et leçon d'orthographe.

1. Les données du problème

S'il était possible de proposer une réponse aux trois termes de la question : que faut-il enseigner, à quel moment et comment ?, l'enseignement de la grammaire aux degrés élémentaire et moyen disposerait d'arguments tels que la synthèse en entraînerait automatiquement une solution satisfaisant à la fois aux exigences de la matière elle-même, de la psychologie et de la pédagogie.

C'est à la faveur de la réforme neuchâteloise de l'enseignement primaire et secondaire inférieur qu'est née l'idée d'une refonte totale du contenu des nouveaux programmes de français. L'Ecole normale cantonale, par sa vocation, représentait un lieu privilégié de recherche et d'expérimentation. D'autre part, la formation méthodologique des futurs maîtres de l'enseignement primaire et moderne-préprofessionnel constituait un argument de choix pour une tentative dans la recherche d'une solution répondant, en ce qui concerne la grammaire, à la fois aux dispositions de la psychologie enfantine, aux réalités linguistiques et aux exigences d'une pédagogie ouverte aux données de la théorie de l'apprentissage.

a) Le point de vue psychologique

Les travaux de J. Piaget et leur application à la didactique (1) constituent actuellement une référence dont il est superflu de souligner l'importance. Toute disposition nouvelle en matière d'enseignement sera par conséquent subordonnée aux critères qui définissent les différents stades de l'évolution de l'enfant. Il n'est peut-être pas inutile de rappeler que J. Piaget distingue trois étapes fondamentales dans le développement cognitif de l'enfant : la pensée préopératoire qui concerne l'enfant de 2 à 7-8 ans; la pensée opératoire concrète qui s'échelonne de 7-8 à 11-12 ans et enfin la pensée opératoire formelle à partir de 12 ans.

(1) Voir bibliographie

On constate que les deux dernières étapes recouvrent la scolarité obligatoire. Il s'ensuit que toute proposition méthodologique devrait, pour être efficace, tenir compte de cet aspect du problème.

b) Les réalités linguistiques

Nous avons dénoncé plus haut l'inconséquence des méthodes traditionnelles conduisant à la confusion de la morphologie et de la syntaxe. Tout enfant normalement conformé parle bien avant son entrée à l'école. Son capital linguistique est donc essentiellement constitué par un matériel phonique à l'aide duquel il traduit sa perception sensible du monde. En outre, si l'on admet avec J. Dubois (article sur La grammaire générative de N. Ruwet in Le Monde du 29.6.68) que l'enfant se réfère à un modèle de compétences reposant sur des structures inhérentes à l'espèce et très tôt constitué, non par l'imitation - contrairement à ce que l'on pensait jusqu'ici - mais essentiellement par une prédisposition à recueillir les données qu'il sélectionne (1), on mesure aisément la distance qui sépare les grammaires scolaires actuellement utilisées de la réalité. Signalons toutefois l'exception que pourraient représenter à cet égard les travaux de G. Galichet. L'auteur propose, en effet, à partir d'une interprétation des mécanismes psychologiques qui commandent les faits de langue, une grammaire structurale fondée sur l'articulation en termes de la phrase. Le mérite de G. Galichet est d'avoir adopté un point de vue résolument synchronique à l'égard de la langue "pour en faire la science naturelle". Cette attitude descriptive répond aux dispositions mentales d'un jeune élève et satisfait, par les moyens didactiques qu'elle suppose, à l'un des aspects importants de la psychologie infantine. D'autre part, il est heureux que l'auteur ait su insister sur l'interdépendance des éléments de la langue en mettant en évidence les phénomènes de relation qui déterminent les valeurs grammaticales. Toutefois, ses manuels scolaires sont décevants et contestables à de nombreux égards parce que soumis aux exigences des programmes. Aussi l'ouverture d'esprit que sous-entendent les écrits théoriques de G. Galichet est-elle neutralisée par le dogmatisme des structures scolaires françaises.

(1) Les conceptions de N. Chomsky - double représentation syntactique de la phrase par les structures dites profondes et de surface - contredisent en effet les thèses de J. Piaget en matière de langage quant au principe de l'innéité.

c) Le point de vue pédagogique

Aux servitudes imposées par la psychologie et la nature du système linguistique s'ajoute tout l'aspect pédagogique du problème. L'évolution des conceptions en matière de grammaire et l'apport de plus en plus influent de la linguistique dans ce domaine impliquent une reconsidération totale des relations entre la pédagogie et la langue. Du point de vue pratique, c'est sans aucun doute à travers une méthodologie solidement étayée qu'une synthèse peut s'établir. Toutefois, la tâche se complique ici d'un facteur externe : l'insuffisance de la préparation du corps enseignant en place. Les maîtres qui remettent d'une façon permanente leur enseignement en question constituent une exception, ce qui signifie que la majorité d'entre eux vit d'une formation qui n'est plus du tout en rapport avec la réalité des faits. Les responsables de l'Ecole neuchâteloise ont eu le mérite de prendre en considération la vérité de cette constatation si bien qu'aujourd'hui le principe de la formation permanente du corps enseignant primaire et moderne-préprofessionnel est devenu une réalité. L'Ecole normale organise régulièrement des séminaires au cours desquels sont traités les problèmes spécifiques à une matière et à un degré donnés. La grammaire y occupe une place importante; aussi ces séances contribuent-elles puissamment à entretenir et à développer chez les maîtres cette ouverture d'esprit indispensable à un enseignement vivant de la langue maternelle.

Dans ce contexte, le pédagogue ne saurait ignorer l'apport des techniques cybernétiques. La théorie de l'apprentissage introduit des principes capables de modifier fondamentalement l'aspect des ouvrages scolaires tant en ce qui concerne la leçon proprement dite que la partie réservée aux exercices.

Signalons enfin que les expériences de linguistique appliquée conduites dans les laboratoires de langues se fondent sur des méthodes dont devrait bien s'inspirer l'école. L'aisance avec laquelle l'enfant assimile les caractères phoniques d'une langue étrangère doit nous inciter, en ce qui concerne la langue maternelle, à rétablir dès le début de la scolarité la prééminence du signe phonique. Alors, peut-être, il sera possible de distinguer une fois pour toutes l'enseignement de l'orthographe de l'enseignement de la langue!

2. La réforme de l'enseignement de la grammaire dans le canton de Neuchâtel

Prévue en plusieurs étapes, cette réforme s'est tout d'abord opérée selon deux phases : la première a été consacrée à une remise en question de la grammaire elle-même tandis que la seconde concernait plus spécialement les problèmes pédagogiques et méthodologiques. La mise en parallèle des résultats des premières expériences a tout naturellement déterminé une suite de propositions concrètes sous forme de fascicules correspondant aux différents degrés de la scolarité obligatoire, soit, pour l'instant, aux cinq années de l'école primaire ainsi qu'aux deux premières années de la section moderne-préprofessionnelle. Contrairement à la formule traditionnelle, ces fascicules forment deux séries distinctes mais complémentaires : la première constitue un guide méthodologique destiné au maître alors que la seconde groupe les exercices pratiques, ceux-ci étant précédés - pour les raisons mentionnées plus haut - d'une version semi-programmée de la matière de chaque leçon.

D'autre part, l'enseignement des notions grammaticales tient compte de l'évolution de l'élève : au stade des opérations concrètes, soit entre 7-8 et 12 ans environ, correspond un enseignement que l'on pourrait qualifier de prégrammatical; l'enfant aborde intuitivement la matière, s'attache à des situations concrètes qu'il structure schématiquement au moyen d'un matériel qui sera brièvement présenté plus loin. La phase suivante, correspondant au stade des opérations formelles, coïncide avec l'entrée de l'élève dans le degré secondaire inférieur. L'étude de la nature des relations entre les éléments de son système linguistique est alors orientée en fonction de ses capacités progressives d'intériorisation et d'abstraction. Les deux périodes s'harmonisent dans le temps. Elles sont en outre caractérisées par un système de représentation symbolique adapté aux possibilités réelles de l'élève.

a) La grammaire

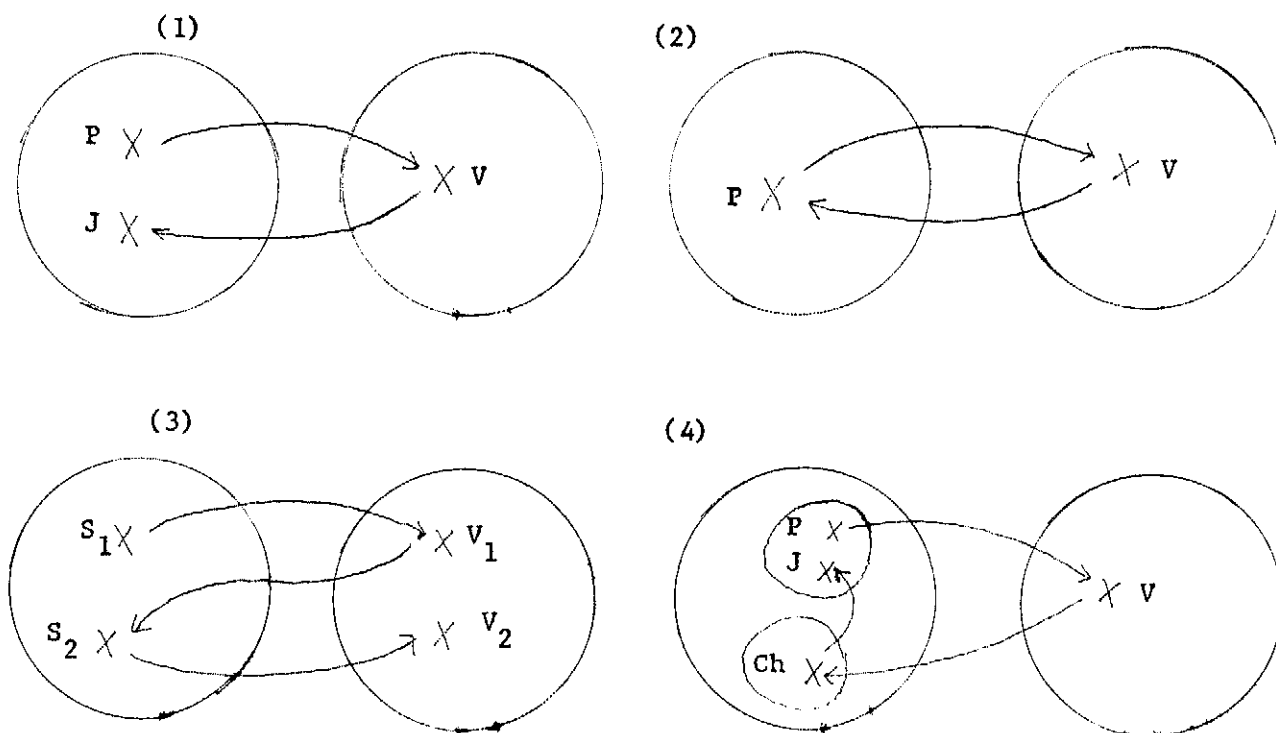
Il n'est plus possible d'ignorer l'importance de la linguistique et de la grammaire contemporaines. Si l'une et l'autre n'ont pas, en ce qui nous occupe, de solutions toutes faites à nous proposer, il n'en reste pas moins qu'elles engagent toutes deux à une sérieuse reprise de conscience. L'attitude structuraliste, décantée de tous les éléments qui l'ont parfois rendue suspecte, a déjà été à l'origine de principes didactiques nouveaux et efficaces. Mais c'est sans doute aux grammaires

génératives et transformationnelles que l'on devra l'essentiel d'une vraie réforme de l'enseignement grammatical. M. E. Roulet signale, dans un article précédent (Bulletin CILA 4), les tendances de telles grammaires tout en montrant leur intérêt sur le plan scolaire: "Quiconque connaît les règles d'une grammaire transformationnelle et sait les utiliser pourra engendrer, sans hésitation ni erreur d'interprétation, un nombre infini de phrases françaises accompagnées de leur schéma structural" (p. 18). "Demandez à un élève de construire une phrase en suivant pas à pas les indications de sa grammaire, il n'y parviendra pas - les informations données sont insuffisantes - ou hésitera entre plusieurs solutions" (p. 15). En effet, et pour la simple raison que la grande majorité des règles dites de grammaire concernent, une fois de plus, l'orthographe et non la syntaxe!

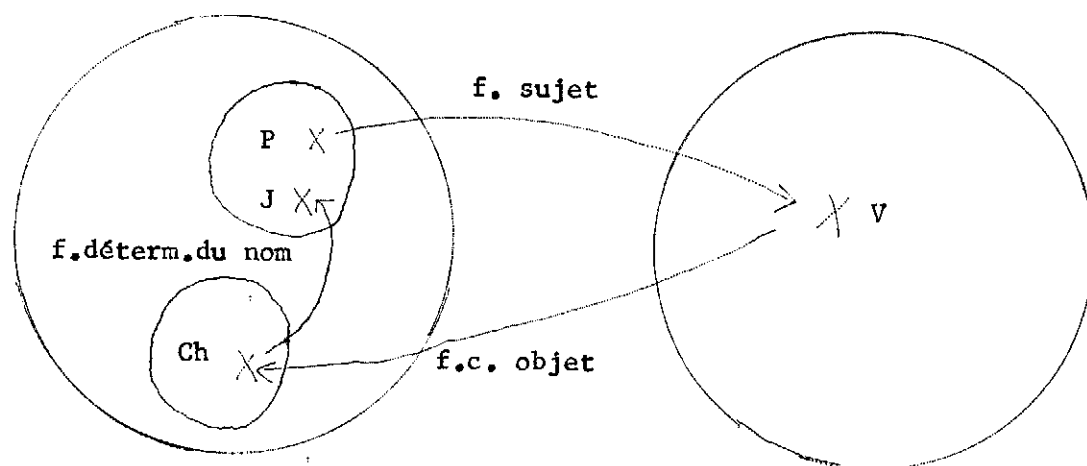
Ajoutons encore à ces perspectives le fait que par la grammaire transformationnelle l'analyse des structures du langage touche au domaine logico-mathématique. A cet égard, on peut déjà affirmer que, sur le plan scolaire, la plupart des exercices traditionnels peuvent être remplacés par des suites d'opérations impliquant de la part de l'élève un comportement unique en grammaire et en mathématiques, la seule distinction étant d'ordre terminologique. Quelques exemples suffiront à illustrer cette affirmation :

- partition d'un ensemble (par exemple les noms) en classes d'équivalence
- produit de deux partitions : les matrices
- notion de transformation (par exemple passage d'une valeur de pluriel à une valeur de singulier et inversement; d'une modalité à l'autre, etc.)
- notion d'invariant : le radical des verbes
- notion d'inclusions de classes (par exemple : animaux \supset chats \supset chats noirs), etc.

En outre, la mathématique des ensembles et la théorie des graphes ouvrent de nombreuses portes par la simple application à l'analyse de schémas dont l'utilisation suppose chez l'élève un effort de clarté et de concision. Soient les exemples : Paul lave Jean (1), Paul se lave (2), Paul permet à Jean de venir (3) et Paul garde les chèvres de Jean (4). Nous aurions une analyse graphique correspondant à :



Ainsi traduits, les rapports entre les éléments de la phrase deviennent "visibles". Ils sont aussi une source de commentaires enrichissants. Il va de soi que la nature des relations peut être rendue au moyen de la terminologie traditionnellement utilisée en grammaire. L'analyse (4) se présenterait alors de la manière suivante :



D'autre part, les relations entre les éléments de phrases de sens différent mais syntactiquement semblables apparaissent immédiatement lors de l'analyse graphique. Soit les exemples :

(1) Jean permet à Paul de venir

(2) Jean promet à Paul de venir

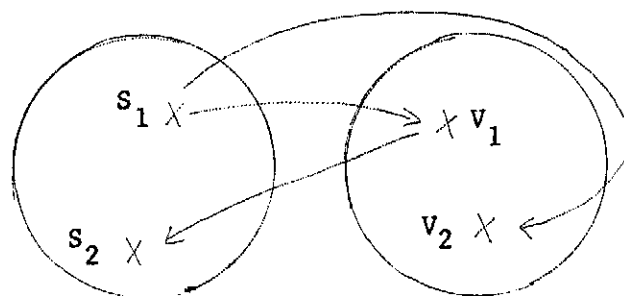
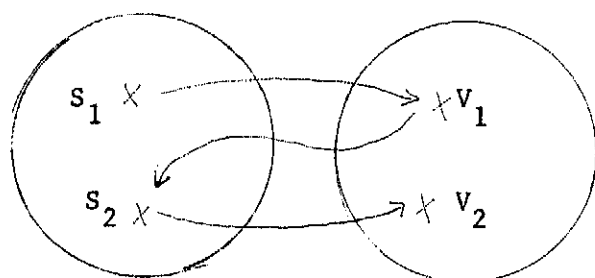
correspondant tous deux à la suite

$$S_1 + V_1 + S_2 + V_2$$

où S est considéré comme substantif et V comme verbe. L'analyse conduit aussitôt à l'opposition suivante :

(1)

(2)

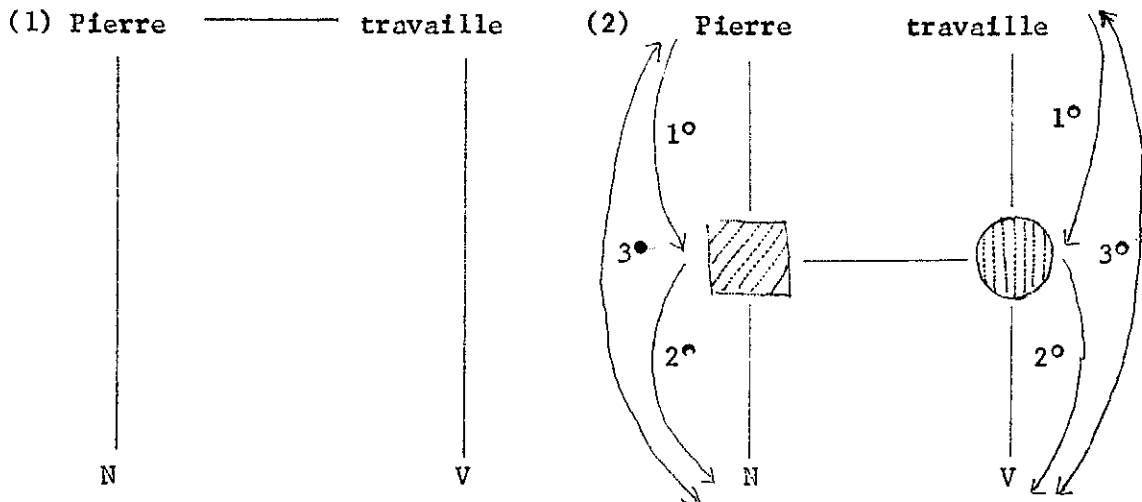


Telles sont les perspectives sur lesquelles s'ouvre actuellement la réforme neuchâteloise.

b) La méthodologie

Ces perspectives ont été préparées par une première phase dont les données font actuellement l'objet d'une expérimentation visant à déterminer le plus exactement possible les réactions des élèves face à une conception nouvelle de l'enseignement de la grammaire. Les moyens utilisés se fondent essentiellement sur les oppositions de valeurs traduites en langage symbolique par l'intermédiaire d'un matériel dont les formes et les couleurs se rapportent aux espèces et aux fonctions grammaticales.

L'idée d'une représentation symbolique des espèces n'est pas nouvelle. G. Galichet, dont nous nous inspirons sur ce plan, propose un jeu de figures géométriques en couleur, celles-ci marquant l'appartenance soit au groupe nominal, soit au groupe verbal ou au groupe formé des espèces de liaison. Chez Galichet, ce jeu, en raison de son caractère anecdotique, est peu efficace. Il méritait pourtant un sort meilleur. D'où l'idée de son extension à l'étude des fonctions grammaticales, celles-ci étant représentées par des bandes dont la couleur varie selon la fonction qu'elles symbolisent (jaune pour le sujet, vert pour l'objet, etc.) Les jeunes élèves - entre 7 et 12 ans - disposent ainsi d'un matériel concret et maniable propre à mettre en relief les structures grammaticales de la phrase. Ce matériel constitue en même temps un niveau intermédiaire ou de transition entre l'observation des faits de syntaxe et leur traduction en langage grammatical. Il répond dans une mesure importante aux impératifs de la phase opératoire concrète dont la signification est trop souvent négligée. Les schémas suivants - volontairement simplifiés - illustrent la distinction entre la didactique traditionnelle (1) et les nouvelles conceptions (2)

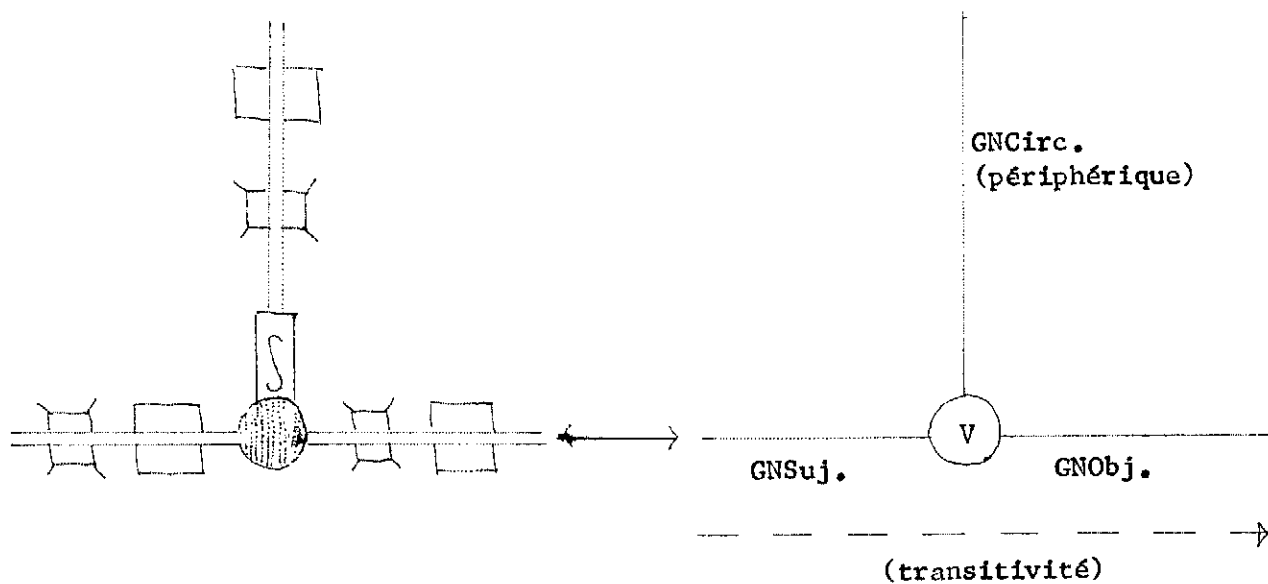


Distinction difficile à établir, l'opposition de valeurs ayant lieu au niveau de signes de constitution semblable.

L'opposition a lieu au niveau de signes de forme et de couleur différentes.

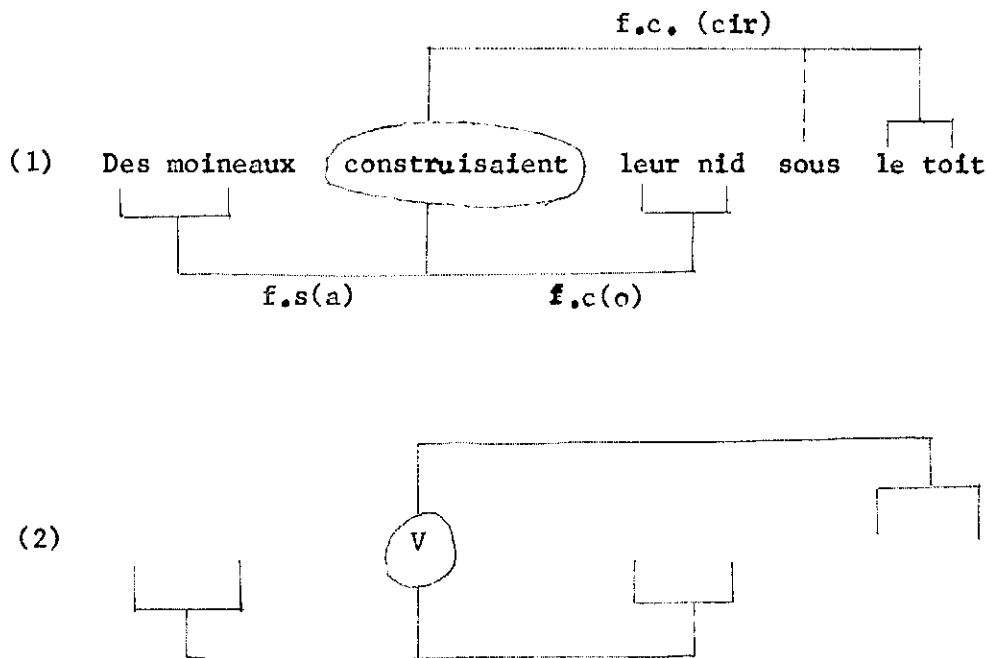
L'activité de l'élève est, à ce niveau, essentiellement intuitive. En fait, tout se passe comme si l'enfant procédait selon une suite d'opérations syllogistiques: "Pierre", c'est le carré bleu; le carré bleu, c'est le nom, donc "Pierre" est un nom.

Sur le plan des fonctions grammaticales, la distinction des différentes valeurs que prennent les termes selon la nature des rapports qu'ils entretiennent entre eux est établie non seulement par l'opposition des couleurs, mais encore par leur disposition particulière dans l'espace. Soit l'exemple: le chat guette une souris dans la cave:



Quelle que soit la place occupée par l'un ou l'autre groupe dans la phrase, la traduction symbolique rend invariablement des valeurs grammaticales constantes rendues par un schéma type. D'autre part, à cet aspect de l'analyse fondée sur l'observation et la description des faits correspond l'opération inverse consistant en une "traduction" d'un schéma symbolique donné. La grammaire devient créatrice puisqu'elle permet d'engendrer un nombre infini de phrases à partir de modèles variés. On remarque qu'un prolongement du phénomène aboutirait sans difficulté au domaine de la rédaction!

Cette technique suit l'évolution des facultés d'abstraction de l'élève et conduit à une représentation plus schématisée des relations dans la phrase. Les rapports sont alors traduits au moyen d'une analyse graphique (1) autorisant également la voie inverse (2). Soit l'exemple:



On constate qu'en fait une telle analyse entre dans le cadre des systèmes formels proposés par M. E. Roulet dans l'article qu'il a consacré à l'élaboration des exercices structuraux.

Conclusions

Nous pourrions maintenant rejoindre les considérations formulées plus haut sous 2a et envisager le développement d'une nouvelle étape sur la base des résultats fournis par la première. Ces résultats ne sont pas encore complets. Ils n'en traduisent pas moins l'aptitude parfois étonnante des jeunes élèves à structurer leur pensée et à créer eux-mêmes les règles de leur système linguistique.

Il va sans dire qu'une telle expérience suppose un bouleversement complet des conceptions traditionnelles en matière d'enseignement

de la grammaire. En particulier, il a été difficile de faire admettre la distinction entre la langue et les problèmes de formes sur le plan écrit, ceux-ci ayant été trop longtemps considérés comme une sorte de dénominateur commun à toutes les leçons de français sinon à toutes les leçons!

D'autre part, toute la terminologie grammaticale devrait être revue, tout au moins en ce qui concerne son contenu. Cet aspect du problème n'a malheureusement pas pu être examiné jusqu'à maintenant.

Relevons, pour terminer, qu'en prenant comme base l'expression spontanée de l'enfant, c'est-à-dire qu'en se référant à son propre langage, l'étude de la grammaire suppose un cheminement qui est en contradiction avec les programmes d'enseignement actuels. Ceux-ci doivent donc être reconsidérés non seulement en ce qui concerne leur contenu, mais encore dans le sens d'une harmonisation entre le degré primaire et le degré secondaire inférieur. C'est à ce prix que la grammaire scolaire sortira définitivement de l'ornière du dogmatisme.

Ecole normale cantonale
2000 Neuchâtel

C. Muller

Bibliographie sommaire

- AEBLI H.: Didactique psychologique. Application à la didactique de la psychologie de J. Piaget, Neuchâtel 1951.
- GALICHET G.: Essai de grammaire psychologique, Paris 1947 (épuisé).
- Physiologie de la langue française, Paris 1964.
 - Grammaire structurale du français moderne, Montréal 1967.
- LIPSCHUTZ S.: Set Theory and Related Topics, New York 1964.
- PIAGET J.: La psychologie de l'intelligence, Paris 1949.
- La formation du symbole chez l'enfant, Neuchâtel 1964.
 - Le langage et la pensée chez l'enfant, Neuchâtel 1966.
- WITTWER J.: Contribution à une psycho-pédagogie de l'analyse grammaticale, Neuchâtel 1964.

"Deuxième année de français": une méthode destinée aux élèves "faux débutants"

Ce manuel, accompagné de trente-cinq bandes magnétiques, a été édité en 1967 par l'Ecole supérieure de commerce de Neuchâtel. Il s'adresse à des élèves ayant acquis certaines notions de notre langue, mais, le plus souvent, sous leur forme écrite.

Dans le cas de notre école, il s'agit de jeunes Suisses alémaniques inscrits en deuxième année commerciale et se proposant de poursuivre leurs études en Suisse romande jusqu'à l'obtention du diplôme ou de la maturité commerciale. Tous ces élèves ont étudié le français pendant trois ou quatre ans. Arrivés en pays d'expression française, la plupart rencontrent de grandes difficultés à s'exprimer dans notre langue. Nous nous sommes dès lors fixé comme but de faciliter leur intégration à notre milieu francophone et de leur procurer l'outil dont ils auront à se servir tout au long de leurs années d'études. L'accent est donc porté sur la langue parlée, dont la maîtrise nous paraît un élément essentiel de succès à ce niveau, sans néanmoins que soit négligée la langue écrite.

Genèse de l'ouvrage

Lorsque nous avons commencé à élaborer nos premières séries d'exercices structuraux sur bandes magnétiques, nous nous sommes rapidement heurtés à une difficulté considérable: sur quelle base lexicale allions-nous les composer? comment nous assurer que nos élèves maîtriseraient réellement le vocabulaire auquel nous nous apprêtions à recourir? Au niveau de langue visé, il apparaissait indispensable de limiter nos prétentions à un lexique d'usage courant; il nous semblait en effet inutile de compliquer la tâche des étudiants - déconcertés déjà par le travail au laboratoire - en leur présentant simultanément des difficultés d'ordre grammatical et sémantique, dans une première étape du moins.

Notre choix s'est porté sur les 1500 mots du Français fondamental 1er degré, sélectionnés en raison de leur fréquence élevée dans la langue parlée et de leur caractère de disponibilité. Cette liste, rappelons-le, a été élaborée sous la direction de G. Gougenheim, sur la base de 163 enregistrements réalisés dans divers milieux, et à partir d'enquêtes menées dans un certain nombre de classes choisies dans plusieurs Départements (cf. L'élaboration du français fondamental, Paris, Didier, nouv. éd., 1964).

Ce corpus, présenté par ordre alphabétique, est complété d'une partie grammaticale, répertoire de recommandations et de règles tirées de l'usage courant. Il va de soi que cette liste ne saurait être utilisée par des élèves comme méthode d'apprentissage de la langue. Ses auteurs, par ailleurs, précisent nettement leur propos: ils ne prétendent pas "imposer ... une doctrine ou une progression" (préface au Français fondamental 2ème degré, p. 47).

Ce "matériau" brut allait néanmoins nous rendre de grands services en raison de son caractère "oral" (qui est l'essence même du travail au laboratoire), et de son étendue relativement restreinte. Ainsi le premier de nos problèmes se trouvait-il résolu de façon satisfaisante, quoique les auteurs du Français fondamental nous laissent parfois dans l'incertitude en ce qui concerne le sens de certains mots ou le régime des verbes (cf. R. Galisson, Inventaire syntagmatique du français fondamental 1er degré, Paris, BELC, 1966).

Il convenait donc d'organiser cette matière première. Nous avons commencé par porter sur fiches les 1500 mots retenus. Ces éléments ont été ensuite regroupés en fonction d'associations fondées sur le sens. C'est ainsi que nous avons été conduits à déterminer vingt-quatre groupes de fiches, portant chacun sur un domaine défini de l'activité humaine: les voyages, les sports, les repas, la vie à la ville, les loisirs, etc.

Une première étape: les centres d'intérêt

Sur les thèmes ainsi délimités, nous avons composé des textes, le plus souvent sous la forme de dialogues, qui doivent favoriser l'acquisition, la fixation et l'emploi d'un vocabulaire de base, présenté en situation. La syntaxe est celle de la langue parlée. On ne s'étonnera donc pas de trouver dans ces textes des tournures qui, sans être incorrectes, ne pourraient cependant guère figurer dans un texte littéraire (ainsi l'interrogation exprimée par la seule intonation: tu te rends compte? - tu y vas maintenant?, etc.). Notre choix s'est simplement porté sur les tournures les plus fréquentes, par conséquent les plus utiles, et non sur les plus recherchées. Il n'est certes pas dans notre intention de minimiser l'importance de la langue écrite ou de la langue de culture, qui demeurent le but auquel nous cherchons à conduire nos élèves. Le recours au Français fondamental comme instrument de base ne signifie pas que nos prétentions

se limitent à cette liste, pas plus que ses auteurs n'ont voulu en faire un "Basic French". Nous ne le considérons que comme une étape nécessaire dans l'apprentissage du français, tant il est vrai que la pratique aisée de la langue parlée favorise non seulement l'assimilation à un milieu linguistique différent, mais facilite l'approche des oeuvres littéraires.

Ces textes, dactylographiés dans leur première version, ont été remis aux élèves comme documents de travail. Ainsi étions-nous assurés que, sur le plan lexical, aucun divorce ne se manifesterait entre le travail au laboratoire et la classe, le vocabulaire utilisé étant le même.

Sur la base de cette première expérience, nous avons pourtant été conduits à amender nos textes, à les reclasser en fonction de leur caractère de complexité plus ou moins accentué, à établir entre eux une véritable progression.

De plus, en bonne pédagogie, nous devons exploiter ce premier instrument de façon plus systématique, en assurant non seulement l'acquisition d'un vocabulaire de base, mais également celle des structures les plus importantes de la langue. Ainsi l'idée d'une méthode plus complète d'enseignement du français s'est-elle imposée à nous, et c'est le fruit de nos recherches (pas toujours achevées) que nous prenons la liberté de présenter ici.

Matière du cours

Etant donné l'existence, dans une version provisoire, des textes nécessaires à la présentation du vocabulaire fondamental, nous nous sommes interrogés sur la progression grammaticale qu'il convenait d'adopter, en allant, si possible, du simple au complexe. Quels éléments devaient être mis en valeur, sans toutefois donner à nos morceaux de lecture un caractère trop artificiel?

Relevons à ce sujet que les structures les plus fréquentes ne sont pas nécessairement les plus aisées à expliquer ou à utiliser. D'autre part, comme on l'a déjà noté, le Français fondamental reste muet sur le chapitre de la progression. Enfin, comme nous visions en premier lieu un public de langue allemande, il était indispensable de tenir compte des difficultés principales rencontrées par ces élèves (cf. C. Bron, De fil en aiguille, Neuchâtel, Ecole supérieure de commerce, 1961 et l'enquête d'un groupe de professeurs de l'Ecole de commerce sur le régime des verbes).

Nous avons donc établi un tableau synoptique où figurent, en abscisse, le titre et le genre du texte proposé, les structures grammaticales à retenir, les sujets morphologiques et syntaxiques présentés, et enfin les divers procédés de présentation pouvant être adoptés pour les exercices. La progression s'ordonne selon l'axe vertical. Ce procédé permet à la fois de varier les types d'exercices, et de reprendre systématiquement les sujets grammaticaux à des niveaux toujours plus avancés. Les "structures" sont présentées sans commentaire, sous le titre "quelques expressions importantes". Relevons, à titre d'exemple:

leçon 1

Je demande un livre à mon maître Je raconte une histoire à ma mère Je dis quelque chose à mes parents J'explique quelque chose au professeur

leçon 2

Il fait chaud, j'ai chaud Il fait froid, j'ai froid
--

Chacune de ces expressions, qu'il importe au maître d'expliquer et de faire répéter, est reprise plusieurs fois soit dans le corps de l'ouvrage, soit dans les exercices de laboratoire.

C'est ainsi, par exemple, que l'ordre est étudié aux leçons 4, 10 et 12; l'emploi du subjonctif apparaît aux leçons 13, 18 et 20; les subordonnées hypothétiques aux numéros 14, 16 et 19, etc.

D'autre part, nous avons mis en évidence dans certains exercices des problèmes qu'il convenait de rappeler aux élèves, comme le féminin ou le pluriel des substantifs et des adjectifs, l'emploi de l'adverbe ou de l'adjectif démonstratif, etc.

Par contre, on a négligé des questions portant sur la morphologie du passé simple ou de l'imparfait du subjonctif, la langue parlée courante n'en faisant pas usage.

Les exercices

La plupart des exercices figurant dans les manuels traditionnels se prêtent mal ou pas du tout au travail en laboratoire, en raison soit de leur présentation (de type lacunaire par exemple), soit du sujet traité (problèmes purement orthographiques, emploi de certains temps exigeant un contexte précis, questions trop "ouvertes").

Sous sa forme actuelle, le manuel compte 126 exercices, dont 18 de récapitulation. Nous avons cherché, lors de leur élaboration, à en varier le plus possible la présentation, sans craindre même de recourir à des formes propres au laboratoire. Dès la première leçon, par exemple, l'élève rencontre des exercices de substitution. Ce système, extrêmement productif, permet de répéter une structure de base en faisant varier l'un ou l'autre de ses éléments constitutifs:

leçon 1, exercice 3

- 1) Pierre raconte une histoire au professeur
- 2) (Elle) " " "
- 3) " (dire) " "
- 4) " " (quelque chose) "
- 5) " " (à la directrice) ...etc.

Au moment où il entre en contact avec le texte des bandes, l'étudiant est déjà familiarisé avec ce procédé, facilement utilisable même au tableau noir. Certes, ce système ne se prête pas également à tous les sujets. Nous avons donc recouru à la transformation, au système "question - réponse" ou "réponse - question" (au style direct et au style indirect). On relèvera naturellement des exercices lacunaires (pour les prépositions et les articles avant tout), les exercices d'antonymes et les exercices concernant les modes et les temps.

Au niveau de langue où nous nous plaçons, il serait prétentieux de parler de "rédactions". Il nous a paru pourtant utile de présenter des phrases incomplètes, qu'il convient de terminer à l'aide de mots donnés, ou de proposer des expressions à partir desquelles les élèves composeront de véritables phrases, comportant un sujet, un verbe, des compléments.

Précisons enfin que les huit premières leçons sont accompagnées d'exercices d'exploitation des textes, destinés à engager les élèves à travailler de façon précise et approfondie les lectures qui leur sont présentées.

Tous ces exercices se prêtent également au travail oral ou écrit. Ils nous ont donné l'occasion de présenter certains mots ou de compléter des "séries" (par exemple les noms de métiers, les termes de parenté, etc.) qu'il aurait été artificiel de faire figurer de force dans les textes.

Les sujets suivants sont ainsi passés en revue: le régime des verbes, les articles, les adjectifs, le féminin et le pluriel, l'adverbe, les pronoms personnels, relatifs et démonstratifs, les formes affirmative, négative et interrogative, l'ordre, le style indirect, le gérondif, l'emploi du subjonctif et de l'indicatif, la formation des propositions hypothétiques, l'emploi de l'imparfait et du passé composé, les prépositions.

L'ordre dans lequel apparaissent les exercices suscitera peut-être de l'étonnement. C'est ainsi que le passage de la forme négative à la forme affirmative précède la transformation inverse. Il en va de même du pluriel (passage pluriel - singulier antérieur au passage singulier - pluriel) ou du féminin. Loin d'être inutile, cette présentation permet d'aborder cette étude sous une forme passive, avant d'exiger des élèves l'effort de création du féminin ou du pluriel. Par ailleurs, ce procédé met en valeur, par exemple, l'adjectif possessif devant un substantif féminin commençant par une voyelle: mes autos - mon auto, etc.

Enfin, les chiffres figurant dans le volume ne sont jamais transcrits en lettres. Ainsi les étudiants sont-ils contraints de les exprimer sous leur forme orale, entraînement indispensable aux leçons de mathématiques ou de comptabilité.

Les exercices de laboratoire

Les cinq premières bandes accompagnant la méthode ont été conçues avant tout comme instrument d'acquisition des techniques de présentation propres au laboratoire, tout en permettant la révision de sujets essentiels comme la forme négative, la forme interrogative et l'expression de l'ordre.

Bande D 11 : procédé de la répétition simple et avec addition

Exemple:

maître: J'aimerais vous poser une question.

élève : J'aimerais vous poser une question.

maître: Une question!

élève : J'aimerais vous poser une question.

Bande D 12 - l'ordre - procédé de la transformation

Exemple:

maître : Il nous faut courir

élève : Courons!

maître : Il faut t'excuser

élève : Excuse-toi!

maître : Regardez-moi!

élève : Il faut que vous me regardiez.

Fréquemment utilisé dans la langue parlée, l'impératif est un mode très "en situation". Nous en faisons grand usage dans nos exercices, d'autant que, pour la plupart des verbes, les formes de l'impératif sont celles du présent de l'indicatif. La réactivation de la morphologie verbale du présent est facilitée par cette identité.

Bande D 13 - l'interrogation globale - procédé de la substitution

Exemple:

maître : Est-ce que tu manges du pain?

élève : Est-ce que tu manges du pain?

maître : De la viande

élève : Est-ce que tu manges de la viande?

Bande D 14 - la forme négative - transformation et substitution

Exemple:

maître : Il fait chaud

élève : Il ne fait pas chaud

maître : Jean a encore faim

élève : Jean n'a plus faim

Bande D 15 - question / réponse - procédé d'expansion

Exemple:

maître : Je vais à la poste, et toi?

élève : Moi aussi, je vais à la poste

Ces exercices accompagnent la première phase (imprégnation orale) du travail des élèves. Ils interviennent à des instants précis, et exigent l'étude préalable de leçons déterminées.

Par la suite, tous les moyens de présentation sont utilisés indifféremment au laboratoire, certains se prêtant naturellement mieux à un sujet précis que d'autres. Les consignes sont réduites au minimum: nous nous contentons de présenter un ou deux exemples qui constituent l'amorce de l'exercice. Mais il va de soi que chaque leçon de laboratoire est soigneusement préparée en classe, sur la base d'une fiche remise au maître. De plus, nos collègues ont introduit un "cahier de laboratoire", dont l'usage se révèle très profitable. L'élève y note le titre de la bande, le vocabulaire ou les expressions qu'il ne maîtrise pas encore et, le cas échéant, l'amorce de quelques exercices. Cet appui rassure les étudiants (prestige de l'écrit!) qui ne se rendent pas toujours compte de l'importance de ce travail oral et du sens qu'il convient d'y attribuer. Mais nous ne remettons jamais aux élèves le texte des bandes. Nous nous proposons, à titre expérimental, de leur faire créer eux-mêmes quelques exercices de laboratoire.

A partir de la bande No 16, nos exercices de laboratoire se divisent en deux catégories: A et B.

Bandes A

Cette série reprend systématiquement les "expressions importantes" présentées dans chaque leçon. Ces bandes d'exercices structuraux ont une durée de vingt-cinq minutes environ de défilement continu, et sont construites sur le type: stimulus - réponse - correction - répétition. La progression s'inscrit dans une spirale, chaque thème étant repris une ou plusieurs fois à des moments différents du cours. Certes, cette sorte d'éparpillement de la matière prête à la critique, mais il nous semble que les élèves ressentent moins de lassitude lorsque les thèmes qui leur sont offerts ne forment pas des ensembles trop lourds.

Pour des raisons de clarté, nous examinerons ces bandes en les regroupant selon leur thème commun. Il va de soi que chaque sujet a fait l'objet d'une analyse préalable, destinée à mettre en évidence les matières se prêtant ou non au laboratoire. Pour chaque thème, une progression a été établie, et les bandes elles-mêmes s'organisent en fonction d'un caractère de complexité croissante. Enfin, le vocabulaire utilisé est toujours tiré des leçons précédant le passage au laboratoire.

Bande D 16 A - réactivation de la morphologie du futur, à partir

a) du futur prochain:

maître: Vous allez partir?

élève : Oui, nous partirons quand nous pourrons

b) de l'infinitif

maître: Est-ce que je peux répondre?

élève : Tu répondras quand tu voudras

Bandes D 17 A et D 19 A - les pronoms personnels

Nous avons admis que ces pronoms étaient connus en grande partie par tous les élèves (2 - 4 ans de français à raison de 4 heures hebdomadaires en moyenne). Il s'agit donc de réactiver ces formes, et surtout de revoir la place du pronom dans la phrase. La bande 12 (l'ordre) nous permet de recourir à l'impératif comme point de départ. Le maniement correct de la structure impératif affirmatif ou négatif accompagné du pronom personnel doit favoriser le transfert à d'autres temps.

maître: Prends le sucre

élève : Prends-le (un pronom)

maître: Tu ne sais pas son nom? Demande-le à l'agent!

élève : Demande-le-lui (deux pronoms)

Bandes D 18 A et D 22 A - l'interrogation indirecte

L'interrogation a été abordée à la bande 13 (est-ce que ... et inversion).

maître: Est-ce que tu connais la ville?

élève : Je me demande si tu connais la ville

maître: Qu'est-ce que tu fais?

élève : J'aimerais savoir ce que tu fais

maître: Demandez à Paul s'il a froid

élève : Est-ce que tu as froid?

Bandes D 20 A, D 25 A, D 27 A - l'emploi du subjonctif

Dans le langage courant, le recours au subjonctif est extrêmement fréquent. Nous n'avons certes pas envisagé une étude exhaustive de ce problème, qui nécessiterait une mise en oeuvre très délicate, mais il nous a paru indispensable de donner aux élèves quelques cas absolument clairs, présentés en opposition avec l'indicatif.

maître: Chantez!

élève : J'aimerais que vous chantiez

maître: Tu sais qu'il est guéri?

élève : Oui, je suis content qu'il soit guéri

maître: Tu comprends?

élève : Non, mais je resterai jusqu'à ce que je comprenne

maître: Il veut conduire, mais il a bu

élève : Il veut conduire, bien qu'il ait bu

Bandes D 24 A et D 28 A - la négation (introduite à la bande D 14)

maître: Tu as vu quelqu'un?

élève : Non, je n'ai vu personne

maître: Tu as la radio?

élève : Non, je n'ai pas la radio

maître: Alors, la télévision?

élève : Non, je n'ai ni la radio ni la télévision

Bandes D 21 A, D 23 A, D 26 A - les subordonnées hypothétiques

maître: Répondez donc!

élève : Si nous pouvions, nous répondrions

maître: Il t'aurait prêté ce livre

élève : Il t'aurait prêté ce livre si tu l'avais demandé

Bandes D 29 A, D 30 A - le passé composé

maître: Qui a fini?

élève : Ils ont tous fini

maître: Qui est venu?

élève : Ils sont tous venus

Bandes B

Dans les textes comme dans les exercices, les élèves rencontrent nombre de "petits problèmes" grammaticaux, en principe déjà connus, mais qu'il est utile de revoir. C'est le but visé par cette série, conçue également comme exploitation du vocabulaire d'une leçon déterminée. Nous avons à l'étude de véritables bandes d'exploitation de nos textes, mais nous nous heurtons à de graves difficultés, dues essentiellement au manque d'univocité des réponses attendues. Le dessin pourra probablement rendre de grands services dans ce domaine.

Les bandes B traitent en général de plusieurs sujets. Cette variété est appréciée, tant il est vrai que les exercices structuraux engendrent une certaine lassitude en raison de leur caractère très formel. Il serait intéressant de déterminer lequel de ces deux systèmes est le plus productif. Nous ne sommes pas en mesure de répondre à cette question, mais ce problème sera étudié au cours d'un séminaire organisé cet hiver par le Centre de linguistique appliquée et l'Institut de psychologie de l'Université de Neuchâtel, et auquel participeront les membres du colloque de français de notre école.

Afin de ne pas lasser la patience du lecteur, signalons simplement quelques-uns des thèmes abordés dans ces bandes: les adjectifs démonstratifs et possessifs, le gérondif, l'emploi de quelques prépositions et adverbes, le comparatif et le superlatif de l'adjectif, les pronoms démonstratifs et relatifs, le féminin de certains substantifs et adjectifs, les verbes pronominaux.

A titre d'exemple, voici une ou deux phrases tirées de la bande D 16 B sur l'adjectif démonstratif:

maître: Prenez le livre qui est sur l'armoire

élève: Prenez ce livre

maître: Elle se moque des gens à qui je parle

élève: Elle se moque de ces gens

maître: Entre dans ce petit autocar

élève: Entre dans cet autocar

Utilisation de la méthode

Dans nos classes de 2^{ème} année, la méthode recouvre le programme du 1^{er} trimestre, à raison de 10 - 12 heures hebdomadaires, dont 2 de laboratoire.

Cet enseignement se divise en deux phases:

- 1) Une première période de trois semaines, destinée à favoriser l'assimilation des élèves à notre milieu francophone. L'accent est porté uniquement sur la langue parlée (leçons 1 - 8 auxquelles correspondent: une heure d'initiation au travail de laboratoire et les bandes D 11 - D 15 - cf. tableau). Pendant cette phase d'imprégnation, nous renonçons aux exercices de grammaire formelle, d'orthographe et de rédaction, en faveur de la lecture et de la conversation. Les exercices se font oralement.

Correspondance entre les leçons et les bandes

leçons	progression	bandes	sujet	bandes
1				
2				
3			préparation au travail pratique:	
4		D 11	la répétition	
5		D 12	l'ordre (1)	
6		D 13	l'interrogation (1)	
7		D 14	la négation (1)	
8		D 15	question / réponse	
9		D 16 A	le futur	D 16 B
10		D 17 A	l'impératif avec un pronom pers. (2)	D 17 B
11		D 18 A	l'interrogation indirecte (2)	D 18 B
12		D 19 A	l'impératif avec deux pronoms pers. (3)	D 19 B
13		D 20 A	le subjonctif (1)	D 20 B
14		D 21 A	les hypothétiques (1)	D 21 B
15		D 22 A	l'interrogation indirecte (3)	D 22 B
16		D 23 A	les hypothétiques (2)	D 23 B
17		D 24 A	la négation (2)	D 24 B
18		D 25 A	le subjonctif (2)	D 25 B
19		D 26 A	les hypothétiques (3)	D 26 B
20		D 27 A	le subjonctif (3)	D 27 B
21		D 28 A	la négation (3)	D 28 B
22		D 29 A	le passé composé (1)	D 29 B
23		D 30 A	le passé composé (2)	D 30 B
24				

- 2) Au début de la 4ème semaine, après une réunion des maîtres, introduction du travail écrit (sans négliger le travail oral, qui garde toute son importance): grammaire, orthographe, rédaction.

Déroulement de la leçon

Chaque leçon comporte trois "moments":

- 1) Lecture aisée du texte et explication; présentation des problèmes grammaticaux (le manuel ne donne pas de règles) ou orthographiques, préparation au laboratoire.
- 2) Mémorisation (à domicile).
- 3) Exploitation
 - a) au laboratoire: bandes A après les "expressions importantes",
bandes B en fin de leçon;
 - b) en classe: conversation, exercices grammaticaux, et orthographiques (nous avons élaboré un répertoire de dictées traitant des problèmes rencontrés dans le manuel ou que le laboratoire ne peut mettre en valeur);
 - c) à domicile: exercices.

Dossier pédagogique

Dans une école telle que la nôtre, il n'est pas possible de toujours attribuer les mêmes classes aux mêmes professeurs. Il paraissait dès lors utile de préciser nos intentions et de préparer quelques directives à l'usage de collègues ne connaissant pas le laboratoire de langues ou n'ayant pas suivi nos travaux préparatoires. C'est la raison première de l'existence d'un dossier pédagogique d'une cinquantaine de pages, comprenant:

- 1) Un répertoire des problèmes morphologiques et syntaxiques présentés dans le cours, avec les références aux leçons et aux exercices.
- 2) La préparation des leçons: les textes n'ont pas été conçus comme une présentation systématique d'un ou plusieurs problèmes grammaticaux. Nous avons cherché à demeurer aussi naturels que possible, et la forme dialoguée ne se prête pas toujours à l'introduction de telle ou telle tournure intéressante, à moins de recourir à une langue artificielle.

Cependant, nous avons pensé utile de préciser sur quels points le maître pouvait attirer l'attention de ses élèves, en nous référant soit à la grammaire du Français fondamental, soit aux manuels de l'école utilisés régulièrement dans nos classes. Cette préparation contient également des indications sur les exercices proposés, leur forme et les réponses attendues.

- 3) Exploitation. Il s'agit de répertoires de questions précises, se rapportant étroitement aux textes, suivies de questions plus générales, pouvant servir de base à des exercices de conversation. Il est important en effet que les élèves soient capables de réutiliser les structures et les mots étudiés dans des situations autres que celles qui sont présentées dans les textes. Des images, des diapositives seront également utilisées à cette fin.

Pour l'instant, nous disposons de quatre séries de dessins composés par un de nos collègues. Il s'agit de couples d'images représentant la même scène (inspirée des textes), mais avec quelques différences. La découverte de ces modifications contraint l'élève à utiliser un vocabulaire et des tournures déterminées. Il peut les décrire ou en rechercher les causes (oralement ou par écrit). Ces illustrations sont également employées comme procédé de réactivation du vocabulaire, comme base d'une description orale ou comme thème de rédaction.

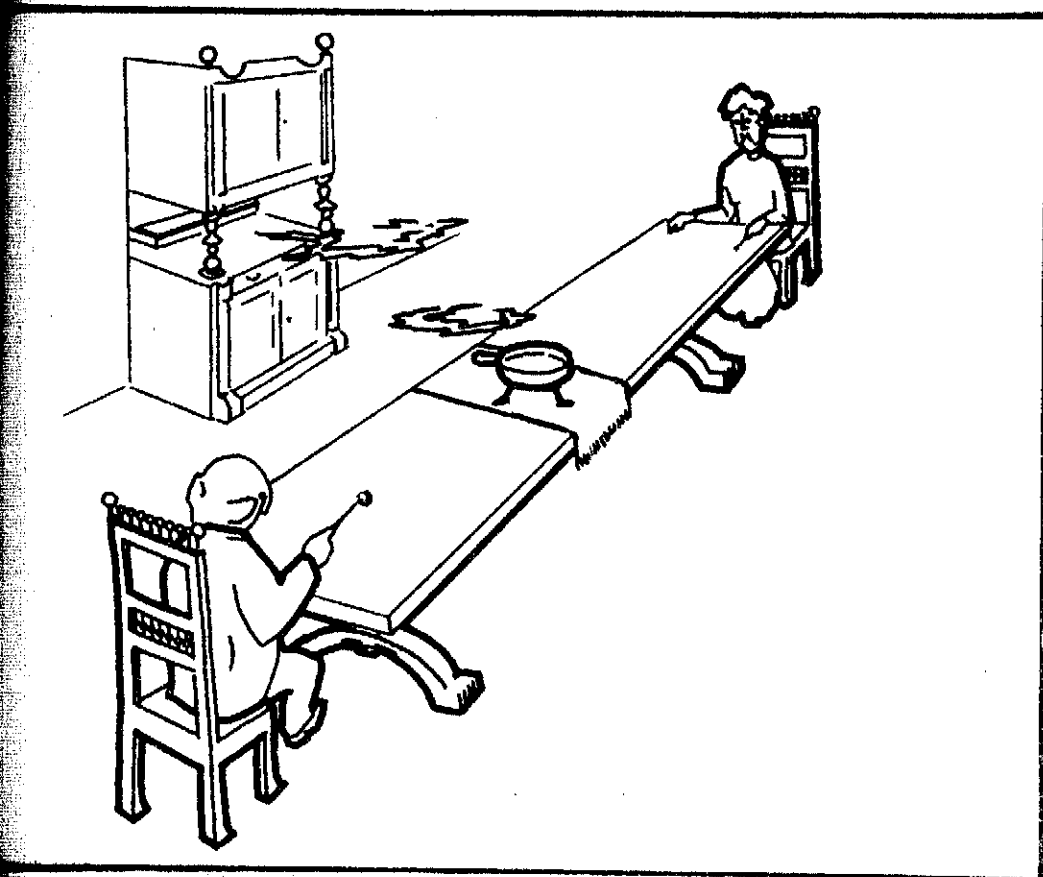
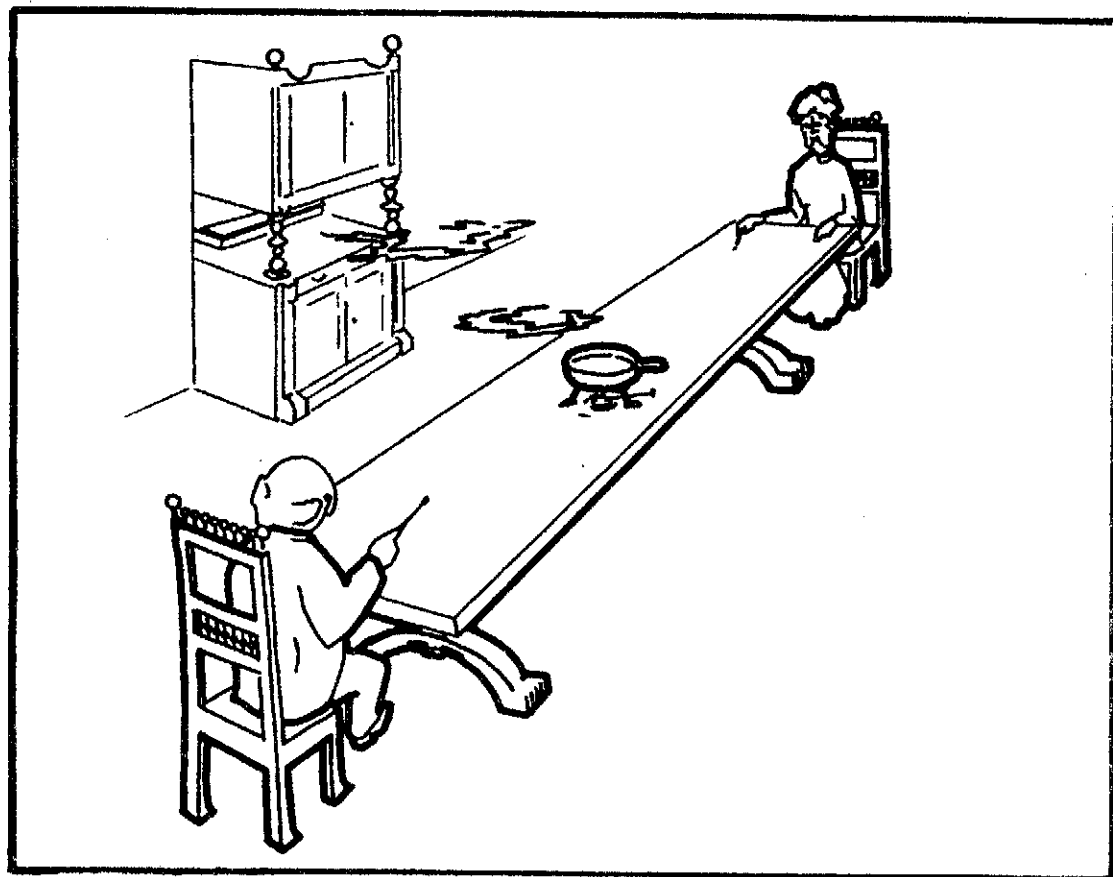
Nous nous proposons enfin d'élaborer un répertoire complet (textes et exercices) du vocabulaire et des constructions présentées dans l'ouvrage. Le travail de dépouillement et de contrôle a été entrepris il y a quelques mois, et nous espérons le mener à chef pour la fin de l'année.

Conclusions

Cette méthode, conçue en premier lieu pour des élèves de langue allemande, a déjà été utilisée par une vingtaine de classes. Nos collègues se déclarent satisfaits, de même que les élèves. Nous l'avons essayée pour la première fois cette année dans une classe de la section des langues modernes (formée d'étudiants de diverses régions linguistiques), comme suite à Voix et Images de France 1er degré. L'expérience paraît concluante.

FAISONS UNE FONDUE
Texte No 11

Il y a 7 différences
entre ces deux dessins:
cherchez-les !



Nous ne prétendons certes pas avoir atteint la perfection, et il est certain qu'un usage de plus longue durée nous conduira à apporter des modifications et des améliorations à cette méthode.

Nous devons, en particulier, poursuivre notre étude dans le domaine du dessin, établir des fiches de préparation pour l'ensemble de nos bandes magnétiques, enregistrer certains textes comme exercices d'intonation et de rythme de la phrase française, et élaborer quelques exercices portant sur des phonèmes particuliers.

Quoi qu'il en soit, cet ouvrage répond à un besoin de notre enseignement. S'il est facile de trouver sur le marché d'excellentes méthodes pour les débutants absolus, le cas des faux débutants est beaucoup plus délicat à aborder et à résoudre. Nous sommes persuadés qu'il est peu profitable de greffer un programme de bandes magnétiques sur n'importe quel manuel, à moins qu'il ait été conçu dans la perspective du laboratoire.

Qu'on le veuille ou non, le manuel et le laboratoire doivent se compléter, et leur interdépendance est bien plus étroite qu'on se l'imagine habituellement. Plutôt que d'adapter nos objectifs à un matériel existant déjà, nous avons préféré rebâtir complètement l'édifice, en cherchant à demeurer cohérents dans notre démarche.

La méthode "Deuxième année de français" est le fruit de l'effort d'une dizaine de maîtres qui n'ont compté ni leur temps ni leur peine pour créer un instrument valable, en tenant compte de l'évolution qui s'est produite dans l'enseignement des langues au cours de ces dernières années. Cet effort collectif méritait d'être signalé, tant il est vrai que, dans l'enseignement, la collaboration des maîtres nous paraît revêtir un caractère de nécessité toujours plus évident.

Une expérience d'enseignement audio-visuel à des adultes: Cours Oméga I 1962

Il peut paraître prématuré de parler ici d'une expérience qui, loin d'être terminée, se poursuit en se développant, et dont les résultats ne peuvent encore être jugés objectivement. Pourtant la création de ce cours Oméga est une nouveauté qui a déjà eu des répercussions heureuses puisque d'autres industries s'y sont intéressées. L'idée fait son chemin, et le lecteur aura remarqué que nous parlons du cours Oméga I; cela laisse entendre que les premières réactions ont été positives, et promet déjà des reprises et des extensions à l'intérieur même de la maison qui a donné au Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel l'occasion d'aborder des problèmes nouveaux pour notre haute école:

- enseignement du langage technique dans une langue étrangère,
- enseignement à des adultes de groupes d'âges différents,
- enseignement dans le cadre particulier d'une grande entreprise industrielle où le rôle du temps est fort différent de celui d'une école, où les buts visés et les conditions extérieures sont déterminés par les nécessités immédiates et le besoin d'efficacité dans des limites strictes.

L'un des reproches formulés parfois à l'égard de l'Université est qu'elle vit retirée sur elle-même, à l'écart de l'activité productrice du pays. En réalité l'industrie entretient depuis longtemps des relations avec nos facultés des sciences, mais il est vrai que jusqu'ici les "Lettres" n'avaient pas paru avoir quoi que ce soit à offrir qui pût intéresser nos grandes firmes, force active de l'économie du pays. Les instituts de psychologie appliquée ont brisé cet isolement, grâce aux recherches entreprises sur la psychologie du travail, l'apprentissage et la programmation. Les recherches qui se poursuivent au Centre de linguistique appliquée de notre Université viennent à leur tour de provoquer, dans des milieux industriels, la demande d'une collaboration dans l'enseignement des langues.

L'accélération des découvertes scientifiques et leurs applications industrielles exigent des techniciens et de leurs collègues, chefs de services administratifs, de connaître de plus en plus les langues étrangères. La main d'oeuvre internationale de nos grandes maisons industrielles ou commerciales soulève également des problèmes de communication à tous les niveaux de l'organisation et du travail. C'est pourquoi les nouvelles techniques de l'enseignement audio-visuel et de l'enseignement programmé des langues prennent soudain une importance considérable sur le plan de l'efficacité.

dans l'industrie en particulier. Le technicien n'a qu'un temps limité à consacrer à l'étude des langues, mais cet outil lui devient de plus en plus indispensable. Les techniques modernes d'enseignement peuvent lui proposer des solutions plus efficaces que les cours habituels et peuvent surtout orienter l'enseignement vers des buts plus précis.

A la suite du premier cours d'initiation aux méthodes audiovisuelles organisé par la CILA à Neuchâtel en 1966, et aux journées du GRETI consacrées, à Neuchâtel également, à ces mêmes problèmes en 1967, la fabrique d'horlogerie Oméga S.A. à Bienne prit contact avec la Faculté des lettres de notre Université, lui demandant d'organiser pour ses cadres un cours d'anglais. Le but du cours était défini comme suit: "A la fin du cours la majorité des élèves devrait pouvoir lire, comprendre une conférence et se faire comprendre dans une discussion technique". La Faculté des lettres accepta de patronner l'entreprise et en confia l'organisation au Centre de linguistique appliquée.

L'équipe de trois personnes réunie pour mettre en oeuvre le projet eut à examiner bon nombre de problèmes dans un temps assez court. Il fallait s'adresser à un public d'élèves nouveaux pour nous, des employés, des adultes dont la motivation serait sans doute excellente, mais qui ne pourraient consacrer à l'acquisition de l'anglais que le temps des leçons qui s'ajouterait déjà à la fatigue de leur travail journalier. Leur âge, leur appartenance à divers niveaux hiérarchiques de l'entreprise pouvaient poser quelques problèmes. Disons d'emblée que, sur le plan des relations individuelles, il n'en fut rien; la classe a travaillé et travaille de façon très homogène dans un excellent esprit. Sur le plan de la facilité à l'apprentissage, les différences d'âge ne semblent avoir joué qu'un rôle très secondaire. Nous n'étions pas très sûrs non plus de nous trouver en face de vrais débutants. Pourrait-on disposer d'un laboratoire de langues? Quel temps la maison Oméga pourrait-elle distraire en faveur de son personnel? Il fallut se préparer à faire face à des cas complexes.

Rendons hommage à la largeur de vue qui présida aux discussions. Oméga S.A., par l'intermédiaire de M. Kramer, adjoint à la direction du personnel, mit tout en oeuvre pour répondre le mieux possible aux exigences pédagogiques du cours envisagé. Le nombre des élèves fut tout d'abord limité à douze, condition qui permettait l'installation d'un laboratoire de langues dans un local disponible. Parmi les candidats, trop nombreux, la direction opéra un tri selon les besoins les plus urgents. L'âge des participants se

trouve ainsi réparti entre 25 et 50 ans environ. Tous appartiennent aux cadres de l'entreprise, à des niveaux divers. Une certaine homogénéité du groupe était assurée par le fait que tous les candidats se déclaraient débutants absolus. (Il se révéla pourtant plus tard que quelques-uns d'entre eux auraient mieux répondu à la qualification de faux-débutants. Cet excès de modestie dans les déclarations des futurs élèves nous a déterminés à faire passer un test préalable lors de la préparation de nouveaux cours). Le fait de nous adresser à des débutants absolus nous obligeait à différer l'étude d'une langue spécialisée, à enseigner tout d'abord les structures générales de la langue étrangère et un vocabulaire de base, une langue que l'on pourrait nommer 'tronc commun'. Le meilleur moyen nous parut être l'emploi d'une méthode audio-visuelle.

Ici encore la maison Oméga se montra fort compréhensive et libéra partiellement son personnel pendant deux mois pour permettre à ces employés d'assister cinq jours par semaine à trois périodes d'enseignement de 45 minutes (entre 16 h. et 19 h.). A cet horaire s'ajoutaient quatre leçons le samedi matin. Il faut ici signaler le sacrifice consenti bien volontiers par les participants qui voyaient leurs journées de travail se prolonger jusqu'à 19 h. et disparaître l'avantage du samedi matin libre.

Le choix du cours à utiliser pendant cette période fut assez difficile. Les nombreuses méthodes françaises ou anglaises examinées offraient toutes des avantages certains, mais la plupart d'entre elles n'étaient pas disponibles au complet en temps voulu. Qu'on nous permette d'attirer l'attention des collègues qui pourraient se trouver dans la même situation sur ce genre de difficulté; les prospectus font parfois illusion, et l'on découvre que le matériel a de la peine à être livré par les éditeurs dans sa totalité; ici ce sont les bandes magnétiques qui paraîtront dans quelques mois, là les films fixes sont en préparation, tel livret d'exercices a été supprimé ou est en revision; pour ce qui est des charges financières, l'acquéreur doit par contre remplir ses obligations! Il faut être prêt à affronter ce genre de nécomptes.

Dans le cas particulier, l'équipe du CLA composée de MM. Raymond Lamérand, Richard Wilson et du soussigné finit par fixer son choix sur le cours audio-visuel d'anglais publié par Didier dont les bandes ont été enregistrées par des membres du département de phonétique de l'Université de Londres, entre autres l'éminent phonéticien qu'est M. Gimson. Sur ce point notre attente n'a pas été entièrement comblée, la qualité des bandes reco-

piées pour le marché n'atteignant pas toujours à la pureté qu'on serait en droit d'exiger. Dès réception des manuels, un recensement des structures grammaticales et du vocabulaire fut réalisé par MM. Lanérand et Wilson afin de nous permettre de préparer le matériel nécessaire à la suite du cours. Ces livres, films fixes et bandes magnétiques ont donc été utilisés de façon intensive en mars et avril, date à laquelle s'achevait la première phase de notre plan.

Dès le mois de mai, l'horaire des leçons subit une profonde modification, puisqu'il avait été prévu que le temps d'étude serait réduit à deux séances de 1 h. 1/2 par semaine. En même temps la perspective changerait et le cours évoluerait peu à peu vers l'apprentissage de la lecture et la compréhension. Ce passage fut à n'en pas douter difficile pour les élèves et les maîtres. Après la tension des deux mois du cours intensif qui avait requis des participants un effort considérable - le travail exigé par leurs fonctions habituelles n'avait pas diminué -, le changement de rythme provoqua pendant quelque temps un peu de flottement et de désarroi. Les élèves réagirent comme à une entrée en vacances, tandis que les maîtres continuaient à exercer une pression qui ne tenait pas compte de ce besoin de reprendre souffle, ni de l'oubli qui maintenant se faisait sentir d'une leçon à l'autre. La méthode audio-visuelle avait satisfait chacun pendant la période d'étude intensive, elle se révélait plus vulnérable dans les conditions nouvelles. Ce moment de légère crise est surmonté et l'étude complète des deux livres du cours Didier a pu être menée à bien. On put alors proposer aux élèves quelques lectures de vacances. Depuis la pause d'été de l'horlogerie et sa suite nécessaire de répétition et de renforcement des connaissances acquises, le cours est entré dans sa phase de spécialisation. C'est ici que se présentent aux professeurs bon nombre de difficultés, dont la principale est que le marché n'offre aucun matériel didactique adapté au domaine particulier de l'horlogerie. Il a donc fallu dépouiller les revues que publie et reçoit la maison Oméga pour se faire une idée du genre de littérature que nos élèves vont devoir déchiffrer en anglais. A partir de textes plutôt anecdotiques, un matériel approprié a été préparé au CLA, visant à l'apprentissage de la lecture et à la compréhension. Il s'agit de bandes magnétiques programmées dont nous parlons plus en détail dans un autre article (p. 43). Seul l'avenir pourra nous dire si nous avons visé juste, et si notre matériel se révèle efficace.

La composition de tests adaptés aux connaissances des élèves nous a certes déjà permis de faire des pointages, mais pas encore de comparaisons qui nous renseigneraient objectivement sur les progrès accomplis. Notons toutefois qu'un test de discrimination auditive, suivi d'observations relevées au cours du travail au laboratoire de langues a permis de déceler un défaut de l'ouïe chez l'un des participants du cours, défaut qui semble bien être pour lui la source de grandes difficultés dans l'acquisition des langues étrangères en général. Un examen médical a confirmé ce qui n'était qu'hypothèse. Découvrir un mal ne signifie malheureusement pas que l'on dispose immédiatement du remède adéquat. Mais cette expérience nous a donné à penser que ce genre de difficultés doit se rencontrer plus souvent qu'on ne l'imagine dans les classes de langues de notre pays. Un examen médical de l'ouïe des élèves pourrait bien révéler la cause de résultats décevants chez nombre d'étudiants. Nul doute que la plupart de ces déficiences sont guérissables.

Plusieurs mois sont encore à notre disposition pour atteindre les buts que nous avons définis. Nous aurons sans doute encore l'occasion d'entretenir le lecteur de cette tentative que nous saluons comme une initiative nouvelle et un effort de collaboration entre l'industrie privée et la recherche universitaire. Sans vouloir préjuger des résultats, nous avons foi qu'ils se révéleront fructueux pour les deux parties.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée

François Matthey

L'enseignement programmé des langues

I. L'application des principes de l'enseignement programmé à la structure d'un cours

C'est au Séminaire de septembre 1967, organisé par le GRETI (Groupe romand pour l'étude des techniques d'instruction) à Leysin que plusieurs participants neuchâtelois décidèrent de poursuivre l'étude de l'enseignement programmé et de ses possibilités d'application à l'enseignement des langues. Le sujet se prêtait bien à un travail de séminaire parce qu'il comportait à la fois une part relativement bien structurée (la théorie de l'enseignement programmé développée par les psychologues spécialistes de l'apprentissage) et une part où l'apport personnel des participants serait indispensable (l'application au domaine très spécial de l'apprentissage linguistique en laboratoire de langues). C'était de plus un travail interdisciplinaire où des spécialistes qui s'étaient jusque-là ignorés, auraient l'occasion de collaborer. La chaire de recherche de M. Cardinet (financée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique) offrait le cadre institutionnel idéal pour ces contacts.

Les participants décidèrent donc de se rencontrer deux heures chaque semaine pendant l'année universitaire 1967/1968, de consacrer le semestre d'hiver à apprendre la théorie de l'enseignement programmé, puis de mettre en pratique ces notions au semestre d'été en créant des cours de langues programmés. Je me contenterai de présenter quelques conclusions du travail du premier semestre, laissant à MM. Jean-Paul Borel et François Matthey le soin d'exposer les réalisations du second.

Il serait fastidieux de reprendre point par point les têtes de chapitres étudiées en commun. Je voudrais plutôt exposer un des moments du séminaire où une méthode de travail a été utilisée qui semble susceptible de généralisation dans d'autres contextes.

Lorsqu'un professeur fait le plan de son cours au début d'une année ou qu'un conférencier prépare des notes pour son exposé, il commence souvent par s'entourer des divers manuels qui traitent de cette question pour établir une liste exhaustive de ce qu'il pourrait dire. Puis, il essaye de trouver un enchaînement logique lui permettant d'aborder successivement la majorité de ces points. Il abandonne enfin les domaines qui ne s'intègrent pas bien dans cette suite.

Cette pratique fort courante est critiquée par les théoriciens de l'enseignement programmé. A quoi bon rechercher une structure élégante (les trois parties traditionnelles : thèse, antithèse et synthèse, par exemple) si l'on ne facilite pas ainsi l'apprentissage des sujets? Une telle structure logique conduit, en effet, à exposer des banalités en introduction ou en conclusion, à répéter des éléments déjà connus des élèves, simplement parce que la symétrie exige qu'on développe ce point, à se contenter d'effleurer d'autres sujets pour ne pas déséquilibrer l'ensemble ou au contraire à approfondir l'étude d'un exemple aux dépens de la vision globale. Le cours ou l'exposé traditionnel cherche trop souvent à imiter l'organisation des idées d'un traité exhaustif de la question.

Quelle devrait être au contraire la ligne directrice de l'enseignant? Tout naturellement, il devrait partir d'une définition précise des objectifs à atteindre. Là encore distinguons bien. Ce n'est pas un objectif valable de répéter tout ce qui s'est dit sur une question. Les objectifs doivent être définis en termes de comportement final de l'élève et ils doivent être décrits de façon assez précise pour qu'on puisse vérifier s'ils sont atteints ou non.

Ceci exige naturellement un effort de réflexion de la part de l'enseignant qui s'aperçoit souvent alors que les informations qu'il pourrait donner facilement sont justement très peu utiles par rapport aux comportements à créer chez ses élèves. Il se trouve, par contre, démuné lorsqu'il cherche la façon de développer, par exemple, des méthodes de travail systématiques ou l'originalité de pensée de l'étudiant. C'est donc une remise en cause fondamentale des habitudes d'enseignement qu'implique cette définition des objectifs.

Les théoriciens de l'enseignement programmé ont mis l'accent toujours plus, ces dernières années, sur l'importance critique de cette première phase de l'enseignement. Définir les objectifs à atteindre n'est même plus suffisant. Il faut, en effet, pour guider l'apprentissage, savoir où se trouve l'élève au départ et par quel chemin le mener le plus rapidement du point de départ au point d'arrivée. Tel objectif qui paraissait central devient alors secondaire parce qu'on s'aperçoit que l'élève est déjà capable du comportement désiré. Tel autre devient essentiel parce que son apprentissage conditionne toute une série de comportements nouveaux. Tel autre comportement enfin mérite qu'on centre sur lui tous les efforts d'enseignement parce que c'est lui qui discrimine essentiellement les personnes qui maîtrisent la tâche de celles qui ne la maîtrisent pas.

Sans avoir vraiment effectué toute cette analyse détaillée des objectifs d'enseignement, les participants du séminaire ont pourtant réalisé une tentative intéressante dans cette direction. Ils se sont posé la question de savoir ce qu'ils attendaient du séminaire : deux choses essentiellement, pouvoir évaluer l'enseignement programmé comme méthode pédagogique et savoir créer des cours programmés.

Partant de ces deux tâches globales, ils ont analysé davantage ce qu'elles impliquaient et ont déterminé ainsi des sous-objectifs. Evaluer nécessite la connaissance de l'enseignement programmé et de l'enseignement non-programmé et la possibilité de comparer l'un à l'autre. Créer un cours programmé de langues implique que l'on connaisse la langue à enseigner, les problèmes de l'apprentissage d'une langue étrangère et les techniques générales de la programmation.

Chacun de ces sous-objectifs peut s'analyser davantage. Connaître l'enseignement programmé, par exemple, signifie en connaître l'origine et le développement, savoir le définir, connaître ses fondements scientifiques, distinguer ses divers types, connaître des méthodes permettant d'évaluer son efficacité, savoir l'utiliser. Savoir comparer deux formes d'enseignement, c'est savoir distinguer les modifications du comportement de l'élève dues à l'apprentissage et apparaissant à court et à long terme, apprécier également l'effet de ces méthodes sur l'enseignant lui-même, déterminer les facteurs (administratifs et autres) qui interviennent dans la décision d'utiliser une méthode ou une autre et comparer les méthodes choisies de ces divers points de vues. Une analyse plus poussée encore conduirait à décrire la méthodologie de la recherche pédagogique avec ses outils statistiques et autres qui est impliquée dans ces comparaisons.

Les participants sont arrivés ainsi à un organigramme des objectifs à atteindre et des sous-objectifs de plus en plus ramifiés qui en constituaient les étapes intermédiaires, logiquement nécessaires. Au lieu de parcourir tous ces points, cependant, ils ont considéré les comportements de départ qu'ils maîtrisaient déjà et ceux qui ne semblaient pas critiques pour le comportement final. Ceci permit d'alléger énormément le contenu à étudier et de centrer l'apprentissage essentiellement sur les lois de l'apprentissage utilisées par l'enseignement programmé, les principes de la mathématique, les méthodes de rédaction de cours par structuration progressive (méthode de Mechner-Gonthier) et l'expérimentation d'un cours programmé. Un exercice de rédaction de cours a aidé à faire apparaître les difficultés propres à chaque étape de la mise au point d'un cours programmé.

Il est possible que cette expérience ait amené les participants à analyser plus systématiquement les objectifs de comportement qu'ils visent pour leurs élèves et les points critiques sur lesquels doit porter leur enseignement.

L'ensemble du travail du premier semestre a de toute façon permis un premier résultat, c'est de regrouper des enseignants dans la perspective de réalisations communes. A la fin du premier séminaire, deux groupes se sont constitués, l'un dont le but est l'enseignement du français à des ouvriers espagnols au moyen de bandes programmées, l'autre qui cherche à faciliter la lecture de l'anglais chez des cadres industriels de langue française.

L'idéal serait que les énormes efforts que déploient tous les professeurs pour faciliter l'apprentissage de leurs élèves puissent ainsi se concrétiser dans la mise au point de cours communs et que l'enseignement devienne enfin un effort coopératif en constant progrès.

Université de Neuchâtel
Institut de psychologie

J. Cardinet

II. Cours programmé de français sur bandes magnétiques, pour Espagnols

1. Considérations générales

Il nous a paru intéressant de choisir, comme matière de travail, un cas à la fois concret et nettement délimité : un cours de français élémentaire, destiné aux ouvriers espagnols récemment arrivés en Suisse, et à leurs familles. Concret, parce que lié, d'une part, à notre équilibre national, économique et démographique, d'autre part, à nos préoccupations sociales et humaines les plus immédiates. Délimité, puisque nous devons partir pratiquement de zéro, tant du point de vue des connaissances préalables en français que de celui des connaissances grammaticales générales : les seules notions théoriques auxquelles il nous sera permis de recourir sont celles, très courantes, de singulier et pluriel, masculin et féminin - à la rigueur verbe, substantif et adjectif.

2. La méthode "globale"

Il a été amusant de remarquer, lors de notre séminaire commun entre psychologues et linguistes, que nous avons pu discuter assez longtemps de "méthode globale" sans nous rendre compte que nous parlions de plusieurs

choses distinctes. Quoi qu'il en soit, notre méthode est "globale" en ce sens que nous essayons d'unir en une seule réalité de langage la phonétique, la morphologie, la syntaxe, le vocabulaire et la situation extra-linguistique. Mais elle se distingue des méthodes dites traditionnellement "globales" par le fait qu'elle renonce à imiter dans son ensemble le processus d'acquisition naturel d'une langue maternelle. Il y aurait naïveté à croire que l'apprentissage d'une seconde langue doive imiter autant que possible celui de la langue maternelle. Cette dernière est enregistrée par un cerveau très jeune - en gros, pendant les dix premières années de la vie - , et absolument vierge; l'autre doit être emmagasinée par un cerveau déjà fatigué - qu'il ait douze ans, âge moyen où l'on commence à apprendre la seconde langue dans nos écoles, ou plus de vingt ans, comme dans notre cas - , et surtout déjà meublé et structuré par la langue maternelle. On n'apprend pas à conduire une auto ou à piloter un avion comme on a appris à marcher! Ce qui n'empêche pas, bien entendu, qu'on puisse tirer parti de l'étude des conditions primitives de l'apprentissage naturel, linguistique ou autre.

3. La programmation linguistique.

Une fois choisie cette méthode "globale", au sens où nous venons de la définir, nous allons retrouver le même problème dans l'analyse de notre but, ou du "comportement final" de nos étudiants: "L'étudiant doit être à même de s'exprimer et de comprendre ce qu'on lui dit, au niveau des relations sociales simples". Cette analyse, en effet, nous met en face d'une série de phénomènes ou d'éléments relativement indépendants les uns des autres, mais qui semblent assez bien organisés "logiquement": les problèmes phonétiques sont antérieurs à tous les autres, la conjugaison du verbe seule est antérieure à la construction de la phrase, etc. Mais tous ceux qui se sont posé la question de l'enseignement des langues savent que la linguistique - du moins la linguistique appliquée - a, comme le coeur, ses raisons que la raison logique ne connaît pas. Ainsi, il nous avait semblé, presque sans discussion, que le verbe sans complément (je pars, il arrive) était "antérieur" au verbe avec complément (je mange du pain, j'achète le journal), et qu'il fallait les étudier dans cet ordre. Or, la pratique nous a montré que les choses n'étaient pas si évidentes que nous l'avions cru; rien n'est encore tranché, mais je pense que nous devons revoir notre "macrostructure" pour mettre précisément la phrase complète (je bois du vin, je regarde la TV) à la base de notre édifice, la phrase sans complément n'étant qu'un cas spécial, une "exception" - de même que les verbes sans sujet, comme "il

pleut". Cela nous autorise à affirmer - provisoirement, bien entendu, comme tout ce qui touche à ce genre de recherches - que, si la programmation semble tout à fait possible dans le domaine linguistique, elle n'y présente certainement pas la rigueur qu'elle offre dans les autres domaines. A partir, par exemple, d'un problème mathématique précis, il n'y aura peut-être pas qu'un seul "organigramme" possible; mais c'est cependant vers cette situation que l'on tend, à partir de quelques "organigrammes" très voisins. Dans le cas de l'enseignement d'une langue vivante, il semble au contraire qu'interviennent l'appréciation personnelle, certains choix fondamentaux (mais encore peu justifiés théoriquement) ainsi qu'un mystérieux "sens pédagogique" et un non moins mystérieux "sens de la langue"; à un seul problème à résoudre, et même s'il est par ailleurs très bien défini, peuvent correspondre toute une série d'"organigrammes" différents, inconciliables. Seule une longue expérimentation permettra d'opérer une sélection parmi eux, d'éliminer les moins productifs et de garder ceux - à la limite "celui" - dont les résultats sont les meilleurs; cela, on le voit, selon des critères empiriques et résolument pragmatiques.

4. Le travail en cours

Nous nous sommes donc attaqués à l'élaboration d'un cours de français pour Espagnols, destiné avant tout aux ouvriers qui viennent s'installer chez nous, et à leurs familles - nous pensons particulièrement aux enfants en âge scolaire. Ce cours se composera, selon notre plan, de vingt "leçons", représentées chacune par deux ou trois bandes magnétiques. Chacune de ces bandes correspondra à une heure de travail scolaire en laboratoire; mais, au lieu de prévoir des bandes de vingt à vingt-cinq minutes, dans lesquelles l'étudiant refait chaque exercice deux ou trois fois, nous avons préféré des bandes plus longues, que l'étudiant, en principe, ne fait qu'une fois (mais rien n'empêche, bien entendu, une personne peu douée de refaire chaque bande plusieurs fois). En effet, nous avons dû renoncer à utiliser le laboratoire de langues, pour des raisons avant tout matérielles. Les étudiants auxquels nous nous adressons ont de longues journées de travail, après lesquelles ils aiment rester tranquillement chez eux; il est presque impossible de leur demander de sortir deux soirs par semaine pour aller suivre des cours de français, dans un collège probablement situé à plusieurs kilomètres de leur domicile. Il faut donc que ces gens puissent travailler à la maison. De toute façon, même si nous pouvions mobiliser ainsi un certain public deux fois par semaine, resterait le problème du travail

à faire à domicile, pour entretenir les connaissances acquises en laboratoire; or, une personne qui n'a fait que quelques années d'école primaire, et cela il y a bien longtemps, ne sait pas travailler seule. C'est dire qu'il nous fallait prévoir, comme "devoirs à domicile", un travail déjà élaboré, précisément préparé et présenté - et pas par écrit, vu les caprices de l'orthographe française. Il ne restait que la solution d'exercices sur bandes magnétiques. Dès lors, le plus simple était de prévoir que l'essentiel - ou la totalité - du travail se ferait à la maison, avec des appareils donnés, prêtés, loués ou vendus selon les cas. Les bandes comprennent toutes les explications - en espagnol, comme toutes les consignes - , une grande quantité d'exercices pratiques, et quelques tests de contrôle destinés avant tout à l'étudiant lui-même. Nous prévoyons simplement - et nous le recommanderons à ceux qui voudront utiliser notre méthode - une séance commune chaque semaine ou tous les quinze jours, au cours de laquelle les étudiants réunis pourront faire part de leurs difficultés personnelles, poser toutes les questions nécessaires, recevoir quelques instructions et quelques encouragements plus "humains" que ceux, nombreux déjà, qui figurent sur les bandes. Mais, si ce contact direct est impossible, le cours est construit pour être suivi sans secours extérieur.

Le cours sera terminé, si tout va bien, fin mars 1969. Toutes les bandes auront été expérimentées en Espagne, le nombre de fois que cela aura été nécessaire. Nous prévoyons un certain support visuel (dessins photocopiés), mais de peu d'importance. Dès que le cours sera au point, nous le signalerons. Mais ceux qui sont pressés d'avoir connaissance des résultats de notre travail peuvent reprendre contact avec le CLA de Neuchâtel ou avec le soussigné dès la date indiquée.

Et nous espérons que, dans quelques années, nous pourrons vous communiquer le résultat des expériences pratiques faites, vraisemblablement, dans plusieurs endroits de Suisse romande.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée

J.P. Borel

III. Un cours programmé de lecture (anglais technique)
sur bandes magnétiques

Le cours sur l'enseignement programmé des langues organisé dans le cadre de l'Institut de psychologie de l'Université de Neuchâtel a trouvé une application immédiate dans l'élaboration de bandes magnétiques à l'usage des élèves du cours Oméga I, dont nous parlons ailleurs dans ce Bulletin (p. 31). Pour résoudre l'un des problèmes posés par les données du cours - "la majorité des élèves devront pouvoir lire et comprendre un texte anglais de la littérature du monde de l'horlogerie" - il a paru intéressant à trois participants au séminaire dirigé par M. Cardinet de s'inspirer des principes de l'enseignement programmé pour composer des bandes magnétiques de lecture.

Le public visé était connu: un groupe de douze adultes (25-50 ans environ), élèves du cours Oméga. Tous avaient débuté dans l'étude de l'anglais en mars 1968 et atteint le même point. Leur degré de connaissances pouvait être déterminé avec assez d'exactitude, puisque le cours Didier utilisé permettait de recenser le vocabulaire et les structures grammaticales enseignées depuis le printemps.

Au but indiqué, il fallait ajouter notre préoccupation de ne pas permettre aux élèves de perdre les habitudes d'expression orale prises pendant les premiers mois d'enseignement audio-visuel. Il était essentiel que notre nouvelle tâche vienne renforcer le travail accompli jusque-là; or nous avons mis tout le poids de l'apprentissage sur l'acquisition d'une langue de base ('tronc commun') pratique et utilisable dans les situations simples de la vie quotidienne. La lecture n'avait pas été totalement négligée, puisque les élèves pouvaient relire leurs leçons audio-visuelles dans le manuel. Il s'agissait donc de mettre maintenant cet élément au premier plan, tout en maintenant actives les habitudes déjà ancrées. Etant donné le niveau atteint par nos élèves, il fallait choisir des textes courts et pas trop difficiles. La revue Omega-Express présentait une gamme assez étendue d'articles de tons divers, et offrait l'avantage de pouvoir être facilement distribuée à tous les participants.

Pour habituer d'abord les élèves à comprendre l'essentiel d'un texte, une série de brefs rapports de style anecdotique fut sélectionnée.

Quel avantage, dira-t-on, à utiliser des bandes magnétiques pour apprendre à lire? Il nous a paru que l'individualisation du travail serait fructueuse à un stade de développement où les différences individuelles commencent à être sensibles: tel élève dont la prononciation est encore déficiente ne se verrait pas frustré des exercices nécessaires par l'avance de ses collègues plus habiles; celui qui sait déjà deviner et reconstituer la cohérence d'ensembles rapidement saisis ne se laisserait pas des lenteurs de ses voisins. Le but "lire et comprendre" n'impliquait pas dans notre esprit de facteur de vitesse. "Comprendre" était le but final, les modes pouvaient être divers.

C'est à cet ensemble de réflexions que le petit groupe déjà nommé a tenté de donner une réponse concrète en appliquant les principes de l'enseignement programmé: petites étapes - réponse active - contrôle immédiat - allure personnelle - expérimentation permanente.

Pour répondre au premier de ces principes, les textes ont été découpés en une suite de séquences d'une ou deux phrases selon la logique du texte. Chacun de ces fragments est expliqué dans une langue qui ne devrait plus poser de problèmes de compréhension pour l'élève. Ces explications tendent à rendre compte des mots inconnus; elles s'enrichissent d'exemples lorsque cela est possible.

L'activité est maintenue par la lecture du texte qui se déroule en trois temps: une phase d'écoute du texte en entier, suivie pour chaque fragment d'une phase de répétition des éléments les plus difficiles de la phrase, qui, en s'ajoutant peu à peu les uns aux autres reconstituent le texte initial; une troisième phase exige d'abord la lecture par l'élève, corrigée ensuite par la voix du modèle. Des passages de répétition ou des questions visent aussi, au cours des explications, à maintenir l'attention en éveil, et provoquent des réactions actives tout au long de la progression.

Ces questions assurent d'autre part le respect du principe de contrôle immédiat. Si l'élève y répond sans difficulté, il a l'assurance qu'il suit les explications. Dans le cas particulier, ce fut le point le plus difficile à réaliser, et celui qui reste probablement le plus sujet à révision et à amélioration dans ces premières bandes. Il était très délicat de contourner l'obstacle considérable que constituent les moyens d'expression encore limités des participants au cours. Pour corriger cette faiblesse du contrôle, il a été prévu une lecture globale de l'article après la phase de lecture et les explications par fragments, suivie immédiatement d'un test.

Il se déroule comme suit: l'élève doit opérer un choix parmi des réponses justes et fausses, ou des énoncés corrects ou non, se rapportant à la situation évoquée par le texte. Les suggestions sont chaque fois au nombre de cinq; toutes peuvent être correctes, une ou deux erreurs peuvent y avoir été glissées. Pour varier on a parfois décidé de proposer des réponses justes au milieu d'une série d'erreurs. L'élève est toujours averti à l'avance du genre de tri à opérer, ce qui est juste ou ce qui est faux. Il répond en enfonceant la pointe de son crayon dans un des trous d'une plaque qui en comprend 16 rangs de 5. Si sa réponse est correcte, il perce une feuille de papier qui cache une seconde plaque, trouée cette fois en fonction des réponses à donner au test. Si la réponse est fautive, la pointe butte contre la plaque de fond et marque simplement un point sur le papier. L'élève sait ainsi qu'il n'a pas répondu à satisfaction et qu'il n'a pas compris quelque chose; il peut recommencer, écouter les questions et se corriger lui-même. Le maître saura pourtant en corrigeant la feuille qu'il y a eu à ce stade une difficulté à surmonter. Nos petits appareils de contrôle ont été mis au point par notre équipe en reprenant l'idée des planches à trous de Pressey. Ils ont été fabriqués gracieusement par les soins de l'usine Draize S.A.

Le quatrième principe a été à la base de notre idée d'utiliser des bandes magnétiques, nous n'y reviendrons donc pas.

Quant au principe de l'expérimentation permanente, l'usage des bandes va nous révéler où et de quelle façon il nous faudra les modifier et les perfectionner. Un premier essai au mois de juin nous avait convaincus que nous avions visé un peu trop haut. Le rythme adopté par la présentatrice se trouva être beaucoup trop rapide pour nos élèves, et la succession des explications ne permettait pas de ménager des arrêts, ou des pauses de réflexion. Il fallut donc remettre l'ouvrage sur le métier. Par la même occasion nous avons choisi d'animer les bandes en en confiant l'enregistrement à deux présentateurs. Les premières réactions à la seconde tentative semblent être positives. Nous saurons bientôt s'il faut à nouveau apporter certaines modifications à notre programme.

Pour résumer voici le schéma d'une de nos bandes programmées de lecture:

- (a) Lecture complète du texte (l'élève écoute seulement)
- (b) Lecture et explication par fragments (l'élève répète, répond ou lit selon les ordres qu'il entend; son travail est toujours corrigé par la voix du modèle)

- (c) Lecture à vue du texte entier (lecture silencieuse)
- (d) Test (auto-contrôle donné par les plaques à trous)
- (e) Questionnaire sur le texte (questions-réponses sous forme de conversation; les réponses sont corrigées par la voix du modèle)

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée

François Matthey

IV. Un cours d'initiation à l'enseignement par ordinateur et au langage Coursewriter

Au colloque sur la pédagogie cybernétique organisé à Leysin du 28 au 30 septembre 1967 par le Groupe romand pour l'étude des techniques d'instruction (GRETI), une commission a été chargée d'élaborer un projet de recherche dans le domaine de l'enseignement par ordinateur (voir le rapport de son président, M. S. Roller, dans le Bulletin du GRETI 5, 32-33). La commission s'est constituée en un groupe de travail qui a tenu plusieurs séances à Lausanne au cours de l'année universitaire 1967-1968.

Sous l'impulsion de M. G. Métraux, secrétaire du GRETI, le groupe de travail a entrepris les activités suivantes:

- 1° élaboration d'une bibliographie sur les machines à enseigner et l'instruction au moyen des ordinateurs (Bulletin du GRETI 8, 44-54);
- 2° préparation d'une journée d'étude sur les ordinateurs et l'enseignement, organisée à Genève le 3 février 1968 par le GRETI en collaboration avec IBM et l'Association suisse pour l'automatique (voir Bulletin du GRETI 7, 3-14);
- 3° établissement d'une collaboration avec IBM, qui a mis gratuitement à la disposition du GRETI, pour sept heures par semaine, un ordinateur 1401 installé au Centre de recherches de Zurich;
- 4° organisation de cours d'initiation au langage utilisé dans l'enseignement par ordinateur, le Coursewriter, en Suisse romande.

Le GRETI a loué une console terminale, qui a été installée à Genève, pour travailler en "téléprocessing" avec l'ordinateur de Zurich. A Neuchâtel, nous disposons heureusement déjà d'une telle console, installée à l'Institut de physique et utilisée par les scientifiques pour travailler en "téléprocessing" avec les ordinateurs de l'EPUL et de l'Université de

Bâle avant l'installation d'un ordinateur au Centre de calcul de Clos-Brochet (Neuchâtel).

Organisé par le Centre de linguistique appliquée de l'Université, le premier cours d'initiation à l'enseignement par ordinateur et au langage Coursewriter a été donné à Neuchâtel par M. J.P. Martinet, d'IBM, les 3 et 4 juillet; il constituait la suite logique du séminaire sur l'enseignement programmé des langues et réunit une dizaine de collaborateurs du CLA, de l'Institut de physique et de l'Ecole supérieure de commerce. A l'issue de ce premier cours, des fragments de programme de syntaxe française ont été rédigés par trois collaborateurs du CLA et expérimentés à Leysin aux deux journées du séminaire d'initiation à l'enseignement programmé du GRETI consacrées aux ordinateurs (11-12 juillet 1968).

Entre temps, M. Martinet avait obtenu une nouvelle version, plus étendue et plus souple, du langage Coursewriter et l'a présentée dans un deuxième cours, organisé à Neuchâtel les 16 et 23 octobre 1968.

Le président de la Commission de la Faculté des lettres pour l'utilisation du Centre de calcul, M. J.B. Grize, a prié le doyen de la Faculté de demander au Département de l'instruction publique le maintien de la console terminale 1050 pour les travaux en enseignement par ordinateur. Nous attendons la décision officielle pour lancer un programme de recherches dans l'enseignement programmé des langues par ordinateur. Bien que les applications intensives de ce nouveau mode d'enseignement paraissent lointaines, il est indispensable que l'Université et les pédagogues s'en préoccupent dès aujourd'hui pour préparer l'avenir et éviter des expériences malheureuses, comme celles que nous constatons fréquemment dans l'emploi du laboratoire de langues.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée

E. Roulet

Le séminaire "Apprendre et enseigner - plan et système"

(Ruschlikon, 20-22.11.68)

La fondation Centres européens langues et civilisations (Eurocentres) a organisé du 20 au 22 novembre 1968 à l'Institut Gottlieb Duttweiler de Ruschlikon un séminaire sur la conception et l'évaluation de systèmes globaux d'enseignement, qui a réuni quelque quatre-vingts participants d'Europe et des Etats-Unis. Les trois matinées étaient consacrées à des exposés suivis de discussions, les après-midi à des tables rondes.

Le premier jour, le professeur Robert H. Davis, directeur du Learning service at Michigan State University, a traité de la conception générale des systèmes globaux d'enseignement, sans aborder le cas particulier de l'enseignement des langues qui n'est pas sa spécialité. Il a présenté une méthode de travail en quatre étapes:

- 1° description de la situation de départ et de son mode de fonctionnement;
- 2° définition des objectifs en termes de comportement;
- 3° mise au point du système, impliquant le choix entre plusieurs solutions possibles;
- 4° évaluation du système en termes mesurables.

La table ronde de l'après-midi était consacrée à la discussion des méthodes d'évaluation dans l'enseignement des langues. Nous avons particulièrement apprécié les interventions du professeur A. Davies, du Département de linguistique appliquée de l'Université d'Edimbourg, spécialiste des tests de langues et auteur d'une batterie qui porte son nom.

Le lendemain matin, M. R.H. Davis a présenté quelques principes heuristiques entrant dans la conception d'un système global d'enseignement. Il faut

- 1° soutenir l'attention des étudiants;
- 2° prendre en considération les objectifs des professeurs et ceux des étudiants;
- 3° tenir compte des différences individuelles entre les étudiants;
- 4° structurer le système de telle manière qu'il favorise au maximum l'apprentissage de l'étudiant;
- 5° tenir compte, dans l'élaboration du système, de son coût et de son efficacité.

R.H. Davis conclut en insistant sur le fait qu'une telle conception de l'enseignement comme système implique un changement d'attitude fondamental des maîtres à l'égard de leur enseignement, de leurs étudiants et du matériel dont ils disposent. L'exposé fut suivi d'un exercice pratique, par petits groupes, de définition d'objectifs en termes de comportement.

Nous attendions beaucoup de la table ronde de l'après-midi, consacrée à un cas particulier d'application d'un système d'enseignement: le laboratoire de langues. Il aurait été intéressant de réexaminer l'apport du laboratoire à la lumière des exposés de R.H. Davis. En fait, il n'a pas du tout été question de système. Les orateurs se sont contentés d'énoncer un certain nombre d'idées reçues peu intéressantes pour les spécialistes; quant aux profanes, la discussion était trop improvisée pour leur apporter des éléments d'information solides.

La dernière matinée était consacrée à un exposé du professeur A. Perlberg du Technion (Israel Institute of technology) sur les nouveaux systèmes de formation des enseignants. M. Perlberg a décrit en particulier les nouvelles techniques dites du "micro-teaching" qui, par l'emploi du magnétoscope, fournissent aux stagiaires des moyens précis de contrôle et d'évaluation de leur enseignement; l'exposé était illustré de nombreux exemples attestant l'intérêt et l'efficacité du système. Dans sa conclusion, le professeur Perlberg a insisté sur la nécessité, pour tous les maîtres, à tous les niveaux, de remettre sans cesse en question leur enseignement; une telle attitude aurait permis de prévenir bien des contestations d'une année particulièrement troublée. La table ronde de l'après-midi permit aux orateurs de répondre à des questions générales et de tirer les conclusions du séminaire.

Le thème du séminaire, "Apprendre et enseigner - plan et système", était trop vaste pour permettre aux participants, presque tous spécialistes de l'enseignement des langues, d'aborder les problèmes précis de leur domaine, mais il présentait l'avantage d'obliger chacun à prendre quelque distance à l'égard de sa spécialité et de réexaminer ses problèmes dans l'optique de systèmes globaux d'enseignement.

Relevons, pour conclure, l'organisation parfaite de ce séminaire, favorisée par les installations remarquables de l'Institut Gottlieb Duttweiler.

B I B L I O G R A P H I E

Chalon, Y., Bouillon, C., Holec, H.,
Kuhn, M. et Zoppis, C.

: Le laboratoire de langues dans l'enseignement supérieur. Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe, AIDELA, 9, avenue des Vosges, Strasbourg, 1967, 118 p.

Cette brochure présente le bilan - provisoire - d'une expérience conduite depuis plus de 4 ans au laboratoire d'anglais de la Faculté des lettres et des sciences humaines de Nancy. Une équipe, composée de professeurs français et de lecteurs anglais, a élaboré et expérimenté une série d'exercices destinés à des étudiants francophones se préparant à l'enseignement de l'anglais. Au début de leurs études universitaires, ces étudiants ont, pour la plupart d'entre eux, de bonnes connaissances de l'anglais écrit, mais sont peu entraînés à la compréhension et à l'expression orales. La tâche du laboratoire de langues consistera donc essentiellement en une oralisation de la langue écrite, qui amènera l'étudiant à prendre conscience des distinctions et des rapports entre langue orale et langue écrite.

Dans leur introduction, les auteurs soulèvent, une fois de plus, le problème du contrôle du travail. "Le contrôle du travail en laboratoire pose les problèmes les plus difficiles à résoudre, ceux qui décideront en définitive de la valeur des méthodes audio-visuelles". Ce contrôle prend à Nancy une triple forme: tout exercice est préparé hors cabine, puis le professeur intervient au cours de la séance en laboratoire, il relève les erreurs les plus fréquentes, qui font l'objet d'une correction collective en classe. Ainsi, tout travail en laboratoire est précédé et suivi d'une préparation et d'un contrôle en classe.

Un premier chapitre concerne les exercices phonétiques: exercices de production contrôlée et exercices de compréhension et de discrimination. Dans les exercices de production contrôlée, l'étudiant répète le modèle proposé: monosyllabes, polysyllabes, puis phrases de plus en plus longues. On peut regretter que tous ces exercices se limitent à la simple répétition du modèle; cette lacune est partiellement compensée par le fait que toute séance d'exercices phonétiques est suivie d'une séance d'exercices grammaticaux ou lexicaux au cours de laquelle l'étudiant fait des exercices de transformation, de substitution, de réponses à des questions etc.

Mais ces exercices de production plus libres ne sont malheureusement pas conçus comme le prolongement des exercices phonétiques faits précédemment: il y a là une dispersion des efforts peu propre à assurer le renforcement des acquisitions.

Un deuxième chapitre est consacré à l'apprentissage de la grammaire au laboratoire. Les exercices proposés sont très variés et tendent, entre autres buts, à sensibiliser l'étudiant à la notion de niveaux de langue, notion qui lui est le plus souvent étrangère lorsqu'il aborde ses études universitaires. Comme le public est fait de futurs enseignants, on lui demande de critiquer les exercices proposés, afin de le conduire à un travail de réflexion pédagogique. Un type d'exercice ne paraît intéressant et neuf: il s'agit d'élucider des enregistrements d'anglais spontané (principalement des dialogues); ce travail peut se faire en groupe (on cherche en commun à établir ce qui a été dit), ou individuellement en cabine: l'étudiant fait une transcription orthographique de ce qu'il entend (et pourquoi pas une transcription phonétique?).

Une remarque à propos des exercices de transformation: les auteurs signalent un danger inhérent à ce type d'exercice, celui de faire exécuter des transformations sans les justifier. "Le passage d'un temps à un autre, par exemple, ne devra pas être exécuté pour lui-même et n'aura d'intérêt que si cette transformation est liée à des modifications contextuelles correspondantes".

Le chapitre suivant concerne l'apprentissage du lexique au laboratoire. Au niveau secondaire, l'acquisition du lexique se fait ordinairement par la traduction: on donne simplement un équivalent du mot à apprendre dans la langue de départ, procédure qui incite l'élève à assimiler le mot nouveau à l'équivalent qu'on lui en a donné dans sa langue maternelle. Il ne saura rien du niveau de langue de ce mot, de sa fréquence d'emploi, de ses associations mentales ni surtout de son fonctionnement. Le groupe de travail de Nancy a repris les mots ainsi acquis à l'école secondaire et s'est efforcé d'en préciser la valeur sémantique et fonctionnelle par des exercices introduisant le mot dans différents contextes, par des exercices associant le mot à une image ou à une suite d'images (bandes dessinées), ou encore par des exercices présentant des mots en opposition et où il s'agit de dégager les traits spécifiques de chacun d'eux. Certains de ces exercices peuvent fort bien se faire en classe à l'aide d'un magnétophone unique mais

le laboratoire est indispensable lorsqu'il s'agit d'exercices d'expression orale. D'autre part, dans le domaine du lexique, qui est encore peu exploré, il est apparu que le travail en laboratoire présente l'avantage de susciter la recherche, à laquelle participent dans un effort commun, professeurs francophones, lecteurs anglophones et étudiants.

Les deux derniers chapitres se rapportent à l'étude des faits culturels et aux travaux pratiques de littérature au laboratoire. Il ne semble que la plupart des exercices présentés peuvent se faire tout aussi bien en classe et que l'apport spécifique du laboratoire dans ces domaines est assez mince. Relevons pourtant son utilité dans la préparation d'une épreuve très délicate: l'exposé littéraire oral, où l'étudiant doit s'exprimer au niveau de la langue orale soutenue.

Au terme de cette présentation très hâtive, je voudrais souligner la richesse et l'intérêt de ce bilan de quatre années de travail en équipe.

Université de Lausanne
Laboratoire de langues

André Guex

G. Court : La grammaire nouvelle à l'école, Paris, Presses Universitaires de France, 1968, 162 p. (Collection Sup, 16).

L'ouvrage de G. C. vient à propos, car le problème de l'enseignement de la grammaire française se pose avec acuité à tous les niveaux : universitaire, secondaire et primaire (voir notre article du Bulletin 4 et celui de Ch. Muller dans ce fascicule).

Dans le premier chapitre, l'auteur analyse la crise des études de grammaire en France depuis le début du siècle. Il reprend les principales critiques adressées par les linguistes français (F. Brunot, R.L. Wagner, J. Perrot, P. Guiraud) à la grammaire traditionnelle:

- 1° elle reste prisonnière du point de vue logique et de la grammaire latine, elle aussi tributaire d'une tradition sclérosée;
- 2° elle se fonde sur des notions sémantiques confuses;
- 3° elle donne une description qui, souvent, ne correspond pas aux faits;
- 4° elle ne permet pas de comprendre le fonctionnement du système de la langue.

G. C. ajoute, avec regret, que les grammaires scolaires ne tiennent pas compte des travaux des linguistes. Pour sortir de l'impasse, il se propose de faire prendre conscience aux maîtres des erreurs qu'ils enseignent et des solutions offertes par les linguistes.

Le chapitre II traite du mot, de la proposition et de la phrase. L'auteur rappelle que le mot est défini de manière insuffisante dans les manuels traditionnels et qu'il ne peut constituer l'unité de signe; il propose, avec A. Martinet, d'analyser l'énoncé en monèmes (plus petits signifiants porteurs d'une signification) et en syntagmes (combinaisons de monèmes). Il met en évidence le fait, souvent méconnu, que les signes, dans la langue, s'organisent en systèmes d'oppositions: "Attribuer a priori un sens à un mot n'est pas possible. Signification, valeur, sens naissent d'un jeu complexe de rapports entre signes de la langue et relations de construction" (19). Passant aux parties du discours, il relève que les définitions logico-sémantiques traditionnelles ne résistent pas à un examen sérieux; il propose de les remplacer par des définitions distributionnelles, fondées sur la position et les marques. A propos de la fonction, autre notion fondamentale de la grammaire traditionnelle, il constate pertinemment qu'elle n'est jamais définie sinon, implicitement, comme un "rapport de sens"; il montre, par quelques exemples, que les manuels confondent des catégories de relations grammaticales avec des catégories de rapports de signification. Abordant ensuite les procédés d'actualisation, de subordination, de translation, de jonction, de couplage, de détachement et de substitution, il met en évidence le fait capital pour les enseignants que "les tendances nouvelles de la grammaire permettent de mettre au premier plan les 'opérations' à travers lesquelles peuvent s'analyser et s'expliquer les constructions" (34). Il conclut ce chapitre par la discussion des définitions traditionnelles de la phrase et de la proposition.

Le chapitre III étudie les fonctions dans la phrase. L'auteur propose de présenter le sujet aux enfants comme un terme désignant un participant qui indique la personne du verbe. Quant à la distinction des compléments, tarte à la crème des grammaires traditionnelles, il propose la hiérarchie suivante:

- 1° compléments d'objet
- 2° compléments déterminatifs conjoints
- 3° compléments déterminatifs disjoints.

Si la distinction entre compléments conjoints et compléments disjoints, introduite par P. Guiraud (La syntaxe du français, Paris 1962, 54) sur la base du critère de l'autonomie syntaxique, est importante, la définition des compléments d'objet n'est pas satisfaisante; A. Blinkenberg a montré en 1960 que le critère de la transposition au passif est insuffisant (Le problème de la transitivité en français moderne, Copenhague 1960, 65). En conclusion de ce chapitre G. C. relève une lacune regrettable des manuels traditionnels: "Dans aucun ouvrage scolaire, on n'étudie le verbe au point de vue de sa fonction d'ensemble, de pivot, de noeud, de support d'un syntagme ou, quand il est conjugué, d'une proposition" (70). A ce propos, il montre l'intérêt, pour l'enseignant, de la notion de valence introduite par L. Tesnière dans ses *Eléments de syntaxe structurale* (Paris 1959).

Dans le chapitre IV, G. C. entreprend une étude distributionnelle rapide des parties du discours en se fondant sur les travaux de Martinet, de Guiraud et de Dubois. Il met en évidence les différences entre le code écrit et le code parlé et conclut par une analyse du système des temps et des modes.

Dans le chapitre V, l'auteur entreprend l'analyse de la phrase complexe et montre qu'elle n'est pas différente de la phrase simple dans son organisation.

Le chapitre VI aborde le problème si controversé de l'orthographe. G. C. adopte une position mesurée: il propose d'enseigner strictement le code de l'orthographe et d'entreprendre parallèlement une réforme prudente et progressive. L'auteur aborde ensuite un problème souvent négligé au niveau de l'enseignement primaire, celui du passage à la connaissance grammaticale: "Nous pensons qu'il faut assurer d'abord l'usage de la langue parlée et écrite par l'exercice, la répétition, en faisant varier les formes (permutations) et jouer les oppositions. Ensuite, on passe à la connaissance grammaticale élémentaire, et la règle n'est plus un dogme, mais la constatation d'un usage codifié" (145). Cette seule observation implique une orientation nouvelle de la pédagogie de la grammaire.

G. C. note, en effet, dans sa conclusion, que la grammaire, telle qu'elle est enseignée aujourd'hui, constitue souvent un obstacle à l'apprentissage de la langue. Pour éviter cet échec, que beaucoup d'entre nous ont ressenti comme élèves, il réclame un enseignement nouveau, fondé principalement sur le double jeu des oppositions et des opérations grammaticales.

parlée et de la langue écrite, en indiquant, au besoin, le niveau de langue: français écrit, français courant, français parlé familier et français parlé populaire.

Une Introduction présente brièvement les sons du français, la prononciation, les signes et les accents. L'auteur donne les règles du e muet, utiles à un étranger, mais pas les règles des enchaînements vocalique et consonantique, souvent négligées. Pour la distinction entre l'accent aigu et l'accent grave, il conseille de s'en remettre à la prononciation (e fermé - e ouvert), au risque d'induire l'étudiant en erreur dans de nombreux cas; il aurait mieux valu donner les règles, simples mais généralement peu connues, qui régissent la place et le choix de l'accent.

Dans la partie principale, sous le titre général La phrase et les propositions, G. M. étudie successivement la sphère du nom, la sphère du verbe, les modalités de l'énoncé et les mots invariables.

Dès le premier chapitre, le lecteur est frappé par l'accumulation de cas particuliers, d'exceptions, de mots rares qui n'ont pas leur place dans une grammaire destinée aux étrangers et relèvent du dictionnaire: le croup, l'emphysème (7), le narval, un cheveu-léger (21), une étoffe camaïeu(37), une jument suitée (38), pour ne citer que les plus surprenants. Rien, même dans la typographie, ne permet de distinguer l'essentiel de l'accessoire. L'auteur présente une poussière de détails telle qu'elle obscurcit le système de la langue.

Dans l'étude en parallèle du code écrit et du code parlé, moins poussée et moins systématique que dans le premier tome de la Grammaire structurale du français de J. Dubois (Paris 1965), nous avons relevé une confusion grave. G. M. formule ainsi la règle de formation du féminin des substantifs: "dans l'écriture on ajoute un e au masculin singulier; dans le français parlé, les consonnes intervocaliques se prononcent" (16); suivent quelques exemples, parmi lesquels un châtelain - une châtelaine, un cousin - une cousine. La règle est insuffisante pour le code parlé puisque l'auteur omet de signaler la dénasalisation de la voyelle (il l'indique pourtant, au bas de la page, pour les substantifs en -en et -on).

Au chapitre des déterminants du nom, nous avons relevé avec plaisir cinq paragraphes (225-229), qu'on chercherait en vain dans un manuel traditionnel et qui récapitulent les cas, toujours délicats pour les étrangers, où des doit être remplacé par de. En revanche, les combinaisons possibles des divers déterminants auraient été mieux mises en évidence par

des tableaux analogues à ceux de M. Csecsy et E. Wagner (Du français oral au français écrit, étude des divergences morphologiques, Paris, BELC, 1966, 100-101).

L'auteur aborde ensuite le verbe. Il commence par donner les conjugaisons des verbes réguliers et irréguliers, mais seulement dans le code écrit, alors que les différences avec le code parlé sont importantes. Nous regrettons qu'il ne tienne pas compte des tableaux des conjugaisons du français parlé établis par J. Dubois dans le deuxième tome de sa Grammaire structurale du français (Paris 1967). Quant aux verbes irréguliers, nous doutons que les conjugaisons de braire, bruire, circoncire (204), confire (206) ou sourdre (222) soient très utiles à des étrangers.

G. M. présente les temps comme les manuels traditionnels en donnant pour chacun la liste de ses emplois. Nous avons souvent constaté que ce mode de présentation est insuffisant, en particulier pour l'emploi des temps passés, très difficile pour les étrangers; il est indispensable de mettre au premier plan les oppositions entre les temps.

Au chapitre des fonctions de la phrase, nous sommes surpris de trouver encore dans une grammaire publiée en 1968 des définitions logico-sémantiques confuses, comme celle de l'objet: "on appelle objet du verbe le terme désignant l'être ou la chose sur lesquels s'exerce l'action" (306). Appliquée par un jeune étranger à la phrase Pierre a reçu une claque, une telle définition engendrerait une confusion certaine!

L'ouvrage traite ensuite des modalités de l'énoncé: affirmation, négation, interrogation, exclamation, doute, possibilité, éventualité, souhait, regret, ordre et défense. Innovation heureuse, qui permet de regrouper des informations trop dispersées dans les manuels traditionnels, mais le traitement des transformations de l'énoncé est insuffisamment systématique.

Au chapitre de l'interrogation, domaine où le divorce entre l'usage et les descriptions traditionnelles est frappant, l'auteur n'hésite pas à donner un large éventail de formes, de quand pars-tu? à tu pars quand?, en précisant le niveau de langue de chacune. Cette innovation répond parfaitement aux besoins pratiques d'un étranger.

En conclusion, l'ouvrage de G. M. présente, sur les grammaires traditionnelles, l'avantage d'aborder certaines difficultés spécifiques des étrangers et d'indiquer le niveau de langue des constructions. Mais,

sur le fond de la description grammaticale, on retrouve les défauts criants des manuels traditionnels: accumulation de détails qui obscurcissent les mécanismes fondamentaux de la langue, définitions logico-sémantiques confuses, traitement insuffisant des oppositions; quand aux différences entre le code écrit et le code parlé, elles ne sont traitées que partiellement.

Dans son Avertissement, G. M. prétend que la pédagogie ne peut tirer qu'un profit limité des recherches des structuralistes. Nous avons déjà signalé le profit qu'il aurait pu tirer de la description distributionnelle de la morphologie du nom et du verbe publiée par J. Dubois. Dans l'étude des fonctions de la phrase, une analyse tagmémique aurait permis d'introduire les oppositions de manière claire et de donner une définition des fonctions précise. Une description transformationnelle, même naïve, aurait permis de traiter plus systématiquement les modalités de l'énoncé et les oppositions du type l'accueil du père (dérivé de le père accueille) / l'assassinat d'Henri IV (on assassine Henri IV) et mon arrivée (j'arrive) / son expulsion (on l'expulse). Nous ne prétendons pas qu'il faille introduire telles quelles dans les manuels scolaires les analyses les plus récentes des linguistes, mais nous souhaitons qu'on s'inspire de celles-ci dans tous les cas où leurs résultats peuvent éclairer des points négligés ou mal traités par les manuels traditionnels.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée

E. Roulet

- K. Togeby : Structure immanente de la langue française, Paris, Larousse, 1965, 208 p. (Coll. Langue et langage)
- A.J. Greimas : Sémantique structurale, Paris, Larousse, 1966, 262 p. (Coll. Langue et langage)
- P. Guiraud : Structures étymologiques du lexique français, Paris, Larousse, 1967, 210 p. (Coll. Langue et langage)
- T. Todorov : Littérature et signification, Paris, Larousse, 1967 (Coll. Langue et langage)

La collection Langue et langage, créée par Larousse en 1965, a pour but de faire connaître aux étudiants et aux professeurs, dans toutes les branches où l'étude du langage et des langues intervient, les résultats auxquels sont parvenues les recherches actuelles des linguistes. Nous avons déjà rendu compte dans ce Bulletin (1, 61-62 et 3, 34-35) des deux ouvrages de cette collection les plus utiles aux maîtres de français: les tomes I et II de la Grammaire structurale du français de J. Dubois. Bien que les quatre ouvrages susmentionnés sortent du cadre de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues, il nous paraît utile de les signaler brièvement.

Comme l'indique une note, bien discrète, au bas de la page 5, la "Structure immanente" de Togeby n'est qu'une réédition revue de l'ouvrage publié en 1951 (Copenhague, Nordisk -og Kulturforlag). L'auteur décrit les structures prosodiques, phonologiques, syntaxiques et morphologiques du français contemporain en s'inspirant des principes de la glossématique de Hjelmslev. Si l'oeuvre nous paraît présenter encore un intérêt historique, nous doutons qu'elle soit d'un grand intérêt pour les professeurs de français. D'ailleurs, dans un compte-rendu sévère publié en 1953 (Word 9, 78-82), A. Martinet avait déjà relevé les défauts de l'ouvrage: prétexte pour exposer des vues théoriques, manque d'observations directes de la langue française, sources de documentation utilisées sans discernement et seulement quand elles soutiennent la thèse de l'auteur.

La sémantique a toujours été la parente pauvre des études linguistiques. C'est pourquoi, après les progrès réalisés depuis le début du siècle en phonologie, en morphologie et, plus récemment, en syntaxe, on constate avec plaisir un renouveau des recherches sémantiques. La Sémantique structurale de A.J. Greimas reprend systématiquement, pour la première fois en France depuis la constitution de cette discipline au XIX^e siècle par Michel Bréal, l'ensemble des problèmes relatifs aux bases et aux méthodes de la sémantique. On rapprochera ce texte avec intérêt des recherches entre-

prises aux Etats-Unis dans le cadre de la théorie générative transformationnelle par J.J. Katz, J.A. Fodor et P.M. Postal (voir en particulier *An integrated theory of linguistic descriptions*, Cambridge, Mass. 1964).

Dans *Structures étymologiques du lexique français*, P. Guiraud cherche de même à présenter une discipline déjà ancienne, l'étymologie, dans une perspective nouvelle. Dépassant la conception traditionnelle d'un inventaire de petits faits séparés les uns des autres, il met en évidence de vastes structures qui intéressent la forme autant que le sens: bien des étymologies obscures deviennent plus claires et tout le lexique français en reçoit une signification nouvelle.

On peut s'attendre que les progrès importants réalisés ces dix dernières années dans les domaines de la syntaxe et de la sémantique bouleversent l'enseignement de la littérature, en particulier de l'explication de textes. Aussi vaut-il la peine de s'informer dès aujourd'hui des travaux en cours. T. Todorov place son ouvrage, *Littérature et signification*, dans la perspective de la poétique conçue comme science de la littérature. Il présente un exemple très intéressant d'application des méthodes linguistiques modernes à l'analyse d'un texte littéraire: *Les liaisons dangereuses*.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée

E. Roulet

Hécaen, Henri : *Pathologie du langage*, Paris, Larousse,
Angelergues, René 1965, 199 p. (Coll. Langue et langage)

Si le professeur de langues se demande ce qu'il peut tirer de la lecture d'un ouvrage dont le titre évoque aussitôt le domaine médical, il se rappellera que la connaissance scientifique de ce qui est "normal" s'obtient souvent par l'étude de ce qui ne l'est pas. Or, dès qu'il s'agit du langage, l'extrême variété des troubles observables, la difficulté d'établir une sûre frontière entre le "normal" et le "pathologique", la complexité plus grande encore des structures nerveuses sous-jacentes font de la pathologie du langage un domaine où les spécialistes ne sont que depuis peu capables de reconnaître les cheminements corrects.

Cet ouvrage est plus précisément une histoire de l'aphasie. Après une brève introduction anatomo-physiologique, les auteurs abordent une esquisse du développement du langage chez l'enfant, et de ses troubles.

Le corps du volume est consacré à une analyse détaillée de la notion d'aphasie, à travers l'histoire de la neurologie et de la psychologie. Le lecteur non médecin y sera frappé, déconcerté même, de l'incertitude des critères d'analyse et de classification qui, depuis à peine plus d'un siècle, ont présidé à l'étude des troubles: c'est que, faute de pouvoir obtenir "in vivo", des vues suffisamment précises du fonctionnement des réseaux nerveux, les chercheurs n'ont longtemps pu donner aux troubles que des étiquettes inspirées par les apparences extérieures de ces derniers: on classait surtout d'après le comportement du malade.

Dès la découverte de la zone cérébrale du langage par Broca, les médecins comprirent que seule la compréhension des structures nerveuses cérébrales et des réseaux afférents et efférents leur donnerait la clef des phénomènes pathologiques. A travers, notamment, les travaux de Wernicke, de Head, de Goldstein, de Déjerine, et plus récemment surtout de Penfield et Roberts, de Jean Delay, de Husson, cette compréhension s'est progressivement affinée, du fait surtout qu'aujourd'hui on se trouve à même d'explorer le cortex cérébral sans infliger de narcose au sujet examiné.

Mais dans la large mesure où l'observation du comportement des malades contribue toujours à fonder un diagnostic, la collaboration du linguiste aux travaux du médecin peut faire progresser la cause. C'est ainsi que, de Jakobson à Dubois, nombreux sont désormais les linguistes associés aux recherches des neurologues. Et ce sont surtout leurs travaux, leurs observations, leurs conclusions qui sont précieux pour le professeur de langues. A cet égard, les pages 102 à 117 de l'ouvrage seront appréciées, de même que les pages 158 à 188, qui "font le point" des questions.

Ouvrage touffu, probablement insuffisant pour le médecin, mais propre à éclairer pour le professeur de langues les mécanismes du fonctionnement du langage en chacun de nous.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée

A. Gilliard