

BULLETIN

DE LA

COMMISSION INTERUNIVERSITAIRE SUISSE
DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE

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



5

NEUCHÂTEL 1968

S O M M A I R E

- Page 3 G. Redard : Chronique de la CILA
- Page 8 P.F. Flückiger : Bericht über die Studientagung der CILA vom 27.1.1968
- Page 11 J.B. Opperl : Une expérience faite avec la méthode "En France comme si vous y étiez"
- Page 27 M. Thibaud : Une expérience d'enseignement de l'anglais à des enfants de 9 à 12 ans
- Page 29 I. Hannemann : Einführung in das Neugriechische
- Page 40 R. Lamérand : Notes bibliographiques sur l'application de l'enseignement programmé à l'apprentissage des langues (1ère partie)

Bibliographie

- Page 60 Hugonnet, D. : Exercices de français pour le laboratoire de langues (E. Roulet)
- Page 64 Léon, Pierre R. : Prononciation du français standard. Aide-mémoire d'orthoépée (M. Pithon)
- Page 67 Thackray, M. : English pattern drills for the language laboratory (F. Matthey)

Chronique de la CILA

I. Grâce au travail intensif des experts désignés, le premier catalogue de bandes de la CILA est proche de son achèvement; nous espérons qu'il rendra les services qu'on en peut attendre. Il sera complété d'année en année et ne se bornera pas à offrir la production des centres universitaires: tous ceux qui ont élaboré des bandes magnétiques et désirent les diffuser doivent y avoir accès; les conditions sont précisées dans la formule d'inscription qu'envoie, sur demande, M. André Guex, membre de la CILA, 6 Avenue Beaumont, 1012 Lausanne.

II. La journée d'étude, organisée à Berne le 27 janvier 1968, a réuni plus de participants que nous n'en attendions; elle a permis des discussions et des contacts fort utiles. On lira plus loin le bref rapport de M. P.F. Flückiger qui, avec ses collaborateurs, a assuré de façon parfaite l'organisation de cette rencontre.

III. Réunie le 12 février 1968 à l'Université de Zurich, la CILA a notamment décidé:

- a) d'adjoindre à son collège d'experts, pour l'examen des bandes destinées au degré secondaire, un délégué de la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire (SSPES), à désigner de cas en cas, suivant la langue considérée;
- b) d'inviter à ses séances, en qualité d'observateurs ayant voix consultative, un délégué de la SSPES et un délégué de la Fondation "Centres européens Langues et civilisations";
- c) d'organiser cette année un nouveau Cours d'introduction aux méthodes audio-visuelles. Comme le premier (septembre-octobre 1966, v. ce Bulletin 2, 14-18), il aura lieu à Neuchâtel, très probablement du 17 septembre au 5 octobre. Le programme en est actuellement à l'étude, et il va de soi que nous tiendrons compte des expériences faites en 1966. Précisons d'emblée que l'enseignement ne sera pas centré sur une langue et sur une méthode - comme c'est, par exemple, le cas du cours qu'organise le CREDIF en juillet,

au Centre d'application linguistique Tutor; le français, l'allemand, l'italien, l'anglais et, le cas échéant, l'espagnol seront également considérés, en fonction des besoins de nos écoles du degré secondaire. Le nombre des participants sera limité; on peut dès maintenant s'annoncer au Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel;

- d) de recommander aux universités et aux départements cantonaux de l'instruction publique l'introduction, dans les programmes d'études, d'un cours spécial de linguistique appliquée qui permettra - c'est de plus en plus nécessaire - de former régulièrement les professeurs appelés à enseigner dans un laboratoire de langues.

IV. Enfin, dans ses dernières séances, la CILA s'est occupée d'un problème dont la solution n'est guère aisée: comment un laboratoire de langues peut-il savoir quelles bandes existent dans les autres? Il s'agit d'organiser l'échange d'une documentation, c'est-à-dire de fixer d'abord la forme de l'inventaire, et ensuite le système de distribution. La CILA propose:

- a) d'inventorier les bandes sur les fiches de format international (7,5 x 12,5 cm) usuelles dans les bibliothèques;
- b) d'utiliser, pour confectionner ces fiches, les stencils adéquats, qu'on peut se procurer dans le commerce; certaines bibliothèques emploient des stencils à une case, d'autres des stencils à 4 cases, selon l'appareil multocopieur à disposition. Le prix en est modique: ainsi 1 boîte de 120 bandes = 480 cases coûte 60.- fr. (12,5 cm la case; en vente, par exemple, chez Emil Koelliker, Bureau Organisation AG, Talacker 42, 8021 Zurich). Les fiches elles-mêmes, blanches et perforées, peuvent être commandées par l'intermédiaire d'une bibliothèque publique ou universitaire affiliée à l'Association suisse des bibliothécaires (11.60 fr. o/oo par commande de 20.000 au moins).
- c) de rédiger les fiches suivant les modèles que voici, empruntés au fichier du Centre de linguistique appliquée de Neuchâtel et à celui de l'Audiovisuelle Sprachschule de Berne:

1	<u>Français</u> : Grammaire.	GR PR 5
	Emploi des pronoms personnels de <u>en</u> et de <u>y</u> (5).	T 190 r 16'
	Texte: E. Roulet.	V. 9,5
	Prés.: N. Schumacher, E. Roulet.	
	Niveau: faux débutants.	
		28.12.65
		CLA NE

2	<u>Allemand</u> : Cours gymnase inférieur.	DE GI 11
	Infinitiv mit und ohne zu.	T 345 r
	Texte: H. Laederach, T. Loew, G. Merkt.	21' 30'' V. 19
	Spr. : H. Laederach, D. Tobisch.	
	Niveau: gymnase inférieur.	
		8.8.67
		CLA NE

3	<u>Anglais</u> : Phonétique.	EN PH 14
	Les consonnes, II: consonnes aspirées.	T 216 r 19'
	Texte: F. Matthey.	V. 9,5
	Prés.: A. Steedman, F. Matthey.	
	Niveau: avancés.	
		31.1.66
		CLA NE

4

Deutsch. Zusammengesetzte Verben DG 1
Drei Verwandlungsübungen T 235 r
a. Unfeste Zusammensetzungen 20'
b. Feste Zusammensetzungen
c. Unfeste u. feste Zusammensetzungen
Texte: F
Spr. : Z
Grade: Fortgeschrittene
3.12.65
AVS BE

5

Deutsch. Winkler, Christian DD 5
Beispiele aus dem Kapitel 'Die Klang- T 304 r
gestalt des Satzes' aus Duden, Gramma- 25' 30''
tik der deutschen Gegenwartssprache,
Mannheim (1959)
Texte: Duden, 1253 - 1306
Spr. : Christian Winkler, Marburg
Grade: Fortgeschrittene
AVS BE

6

Deutsch. Kessler, Hermann DA 6
Deutsch für Ausländer, Tonband zum T 1180
Lehrbuch der Grundstufe. 120'
Königswinter, Sprachmethodik, 1965
Texte: Lehrbuch: Abschnitte bezeich-
net mit Wellenlinien
Spr. : Spr. des westdeutschen Rundfunks
unter Leitung von Hermann Stein
Grade: Anfänger 1 und 2
AVS BE

Chaque fiche porte

à gauche, de haut en bas:

- a) l'indication de la langue et le titre du cours;
- b) le contenu de la bande (ex. 1 : emploi des pronoms personnels de en et de y, 5ème bande);
- c) s'il s'agit d'un texte publié, les données bibliographiques usuelles (auteur, titre, lieu, éditeur, date);
- d) le nom de l'auteur du texte inédit (éventuellement en abrégé : ex. 4 F[lückiger]);
- e) le nom du présentateur (all. Sprecher; éventuellement en abrégé, ibid. Z[ürcher]);
- f) la mention du niveau: débutants absolus, faux débutants, avancés, élèves du gymnase inférieur, etc.

à droite, de haut en bas:

- a) la cote de la bande, selon un système qui varie naturellement d'un laboratoire à l'autre. Ainsi ex. 1 : GRammaire, PRonoms; 2 : DEutsch, Gymnase Inférieur; 3 : ENGLISH, PHonétique; 4, 5, 6 : D(eutsch), G(rammatik), D(iktion), A(llgemeines, Lehrgänge); le chiffre qui suit indique le numéro d'ordre de la bande sur les rayons, dans la section donnée;
- b) le nombre de tours T, le cas échéant comptés sur un appareil Revox (r);
- c) la durée en minutes et secondes;
- d) la vitesse d'enregistrement (si elle est de 9,5 et qu'on adopte cette vitesse comme norme, la rubrique peut être supprimée);
- e) la date de l'enregistrement si la bande émane du laboratoire;
- f) le sigle de l'établissement producteur (CLA NE = Centre de linguistique appliquée, Université de Neuchâtel; AVS BE = Audiovisuelle Sprachschule der Universität Bern, etc.).

La CILA est naturellement prête à fournir les renseignements complémentaires qui paraîtraient désirables; elle est disposée aussi à suggérer un plan de cotation des bandes et à aider matériellement, dans cette première phase, les institutions qui ne disposeraient pas des appareils nécessaires. Renseignements et demandes: Centre de linguistique appliquée, Université de Neuchâtel.

Quant au nombre de fiches à tirer, on peut le fixer tentativement à 40, ce qui doit permettre de couvrir les besoins du laboratoire producteur (cataloguement par auteur, par langue, par cote) et de la distribution aux laboratoires qui entreront dans le circuit (assurée par le CLA de Neuchâtel).

La CILA espère de la sorte fournir à chaque laboratoire une documentation utile, et contribuer à coordonner des efforts encore trop dispersés; dans une seconde phase, nous étudierons la possibilité d'étendre la documentation aux bandes qui sont projetées ou en cours d'élaboration. En attendant, nous serions heureux de voir nos laboratoires de langues réagir de façon positive et active à cette suggestion. La mise en train exigera, certes, un travail assez considérable, mais il est non moins vrai que le résultat sera à la mesure de l'effort. Dès qu'une institution nous aura signifié son accord de principe, nous étudierons avec elle les modalités de sa collaboration à cet inventaire national. L'expérience montrera, j'espère, qu'il est possible de dépasser le stade des résolutions...

Université de Berne

G. Redard

Bericht über die Studientagung der CILA vom 27.1.1968

1. Vorbereitung

Es wurden rund 100 Einladungen versandt, auf die 90 Einschreibungen eingingen. Acht angemeldete haben sich wieder abgemeldet.

Mitte Januar erhielten alle angemeldeten die Dokumentation zur Tagung, nämlich das Programm, das Bulletin CILA No. 3 mit dem Questionnaire, Mitteilungen über den geplanten Katalog, Besprechungen von Tonbandlehrgängen, ferner die Texte zu den an der Tagung vorzuführenden Bändern.

2. Der Verlauf der Tagung erfolgte genau nach Programm. Zu drei Kurz-

referaten orientierten die HH. Redard und Guex und der Berichterstatter über die bisherige Arbeit der CILA auf dem Gebiet der Tonbänder für den Fremdsprachunterricht, über den geplanten schweizerischen Katalog und die Verbreitung der Bänder, über die Kriterien der Beurteilung der Bänder.

Leider haben wir die provisorischen Kriterien nicht der verteilten Dokumentation beigelegt. In der Hand der Teilnehmer hätten sie dazu beigetragen, die Diskussion zu konzentrieren.

Es wurde vor- und nachmittags neben den beiden Gesamtsitzungen am Anfang und am Schluss der Tagung in 5 Gruppen gearbeitet:

Die Gruppe für Deutsch leiteten die Damen Hannemann und Zürcher, die beiden Gruppen für Französisch die HH. Gilliard, Guex und Roulet, die Gruppe Englisch Frl. Prof. Charleston und Herr Matthey und die Gruppe Italienisch der Berichterstatter.

3. Die Ergebnisse gehen aus den Meldungen der Gruppenleiter hervor, die der Präsident in einem einführenden Votum der gemeinsamen Schlussdiskussion zusammenfasste. Die Diskussion bezog sich auf einzelne Schwerpunkte.

Von hier aus liessen sich folgende Richtlinien für eine Ueberarbeitung der Kriterien erkennen:

- a. Besonderes Gewicht kommt der Bestimmung und Wahl der Sprachebene (niveau de langue) zu.
- b. Die Brauchbarkeit eines Bandes für die Mittelschule hängt auch von dem Grade ab, in dem es zur Erreichung des gymnasialen Bildungszieles beiträgt und auf die sprachliche Situation der Mittelschule und die Muttersprache des Lernenden (französisch, schweizerdeutsch) Rücksicht nimmt.
- c. Viele Lehrer haben eine gewisse Abneigung gegen rein mechanische Uebungen in Einzelsätzen. Wenigstens die einzelnen Uebungen eines Bandes sollen sich auf eine gemeinsame Situation beziehen.
- d. Bänder mit falschen Pausenlängen (silences) sind im Sprachlabor unbrauchbar.

e. Intonation und Sprechrhythmus sind entscheidend für die Natürlichkeit der Sprache und sollen bei der Beurteilung stärker ins Gewicht fallen.

f. Die Anweisungen auf den Bändern sollen in der Zielsprache erfolgen.

Ausser diesen sich auf die Kriterien beziehenden Anregungen ergaben sich in der Schlussdiskussion auch Anhaltspunkte für eine Weiterarbeit:

Als dringend wird eine möglichst umfassende Dokumentation über die zur Verfügung stehenden Bänder, auch über diejenigen des privaten Handels, erachtet. Dr. Gubler stellt dafür die Mitwirkung des VSG und für die laufende Information diejenige des Gymnasium Helveticum in Aussicht.

Seine Kommission arbeitet an einer Erhebung über Umfang und Art des für den einschlägigen Unterricht benötigten Lehrmaterials.

Wünschbar ist ferner im jetzigen Zeitpunkt eine praktische Einführung der Sprachlaborleiter in ihre administrativen und technischen Aufgaben.

Je nach Gruppe war die Orientierung über bestehende Lehrgänge möglich. Ihr waren besonders die Beiträge Prof. Charleston, Dr. Niethammer und Dr. Sacks in der Englischgruppe gewidmet. Andere Votanten würden die Konzentration auf ein vor einer Tagung von den Teilnehmern durczuarbeitendes Einzelproblem fruchtbarer finden.

4. Die Kosten

Die Teilnehmerbeiträge von Fr. 15.- erlaubten bis zu einem Betrag von Fr. 600.- die Deckung der Ausgaben für die Vorbereitung, die Verteilung der Dokumentation, die Durchführung der Tagung und das Mittagessen. Die Erziehungsdirektion des Kantons Bern hat sich sehr freundlicherweise bereit erklärt, den Fehlbetrag zu decken.

Bern, den 1. Februar 1968

Audiovisuelle Sprachschule
der Universität Bern

P.F. Flückiger

L'enseignement du français aux adultes étrangers - le film au
service de l'enseignement des langues vivantes

Une expérience faite avec la méthode "En France comme si vous y étiez"

(Centres européens langues et civilisations, Neuchâtel, 1966-1968)

A. Description

Le matériel diffusé par la maison Hachette dont nous disposons actuellement comprend:

1. le manuel de l'élève, livre attrayant où figurent
 - le texte intégral des dialogues des films,
 - de nombreuses illustrations photographiques empruntées aux films,
 - des dessins humoristiques d'une fantaisie de bon aloi (choix des situations et réalisation graphique) explicitant le vocabulaire et mettant en évidence quelques mécanismes grammaticaux.

2. 39 films 16 mm noir et blanc, son optique, d'une durée de 13' chacun.

Scénario: un étranger débarque à Paris. Il lui faut tout acquérir des rudiments de l'expression française usuelle pour se débrouiller dans les mille et une situations de la vie quotidienne, visiter Paris et les Châteaux de la Loire, et pénétrer les milieux les plus divers de la capitale française.

Chaque film comporte un sketch principal, un ou plusieurs sketches additionnels, quelques séquences de démonstration grammaticale et un dialogue chanté (opéra - bouffe) qui reprend sur le mode badin les schèmes linguistiques du jour.

Tout cela est mené avec brio, bien joué par une nombreuse équipe de comédiens chevronnés, et fourmille d'idées ingénieuses.

3. 38 bandes magnétiques (vitesse 9,5)
reproduisant intégralement la piste sonore des films, avec les ambiances, et proposant ensuite à l'étudiant, à titre de modèles phonétiques, quelques extraits du dialogue enregistrés en studio à deux voix (une voix masculine et une féminine), sans ambiances.

Ces films ont été réalisés par une équipe de spécialistes du cinéma; il est manifeste que l'esprit du scénariste l'a emporté sur la rigueur des conseillers pédagogiques: aussi bien il s'agissait d'enseigner le français à des adultes de toutes conditions de manière divertissante et à petites doses, au moyen de la télévision (la télévision canadienne à l'origine, autant que je sache; le programme a été repris récemment par une chaîne allemande).

Par la suite, la maison Hachette a publié indépendamment de ces films un album accompagné de disques 45 tours qui a connu, sauf erreur, deux éditions assez différentes l'une de l'autre; il s'en trouve certainement encore sur le marché. Ainsi, à l'enseignement à distance a succédé l'enseignement individuel sans contrôle magistral et sans film. Enfin, on a songé à l'enseignement scolaire et, dans les années 64 - 67, le matériel suivant a été élaboré et publié par étapes:

4. 4 volumes de "dossiers pédagogiques" (dactylographie offset) élaborés par une équipe française sous la direction de Claudine Montel, professeur à l'I.P.F.E.

On y trouve, outre le texte intégral des dialogues des films, un corpus imposant de conseils et de recettes pour l'exploitation en classe de ces dialogues. Chaque unité cinématographique est divisée en 5 ou 6 leçons de 45 minutes. Des tableaux récapitulatifs présentent le contenu de chaque film ainsi réparti :

- a) - problèmes phonétiques: articulation et intonation.
- b) - contenu lexical: substantifs, adjectifs, adverbes, verbes et auxiliaires, déterminants et mots de substitution, prépositions et conjonctions, expressions et interjections.
- c) - contenu grammatical.

Cet outil pédagogique volumineux a aussitôt été proposé aux écoles, notamment aux professeurs chargés d'enseigner le

français aux étrangers hors de France (j'ai eu connaissance d'une expérience amorcée en janvier 1967 dans les écoles publiques du Land de Hesse, en Allemagne fédérale, mais je ne sais rien de ses résultats).

5. un manuel d'André Rigault et Evelyne Galletti intitulé "Leçons de phonétique à l'usage des professeurs" qui fournit une étude sérieuse et systématique des phénomènes généraux d'articulation et d'intonation propres au français. Il est accompagné d'un "Recueil d'exercices de phonétique" auquel sont jointes 20 bandes magnétiques (vitesse 9,5 , voix masculine et féminine).

Les auteurs ont réussi à traiter, en suivant les dialogues filmés, tous les phénomènes importants de l'articulation et de l'intonation françaises (conjointement) à l'usage d'étudiants d'origines linguistiques diverses.

6. Enfin, M.F. Requédat, auteur du petit ouvrage sur "Les exercices structuraux" paru en 1966 chez Hachette/Larousse dans la collection "Le Français dans le monde" - B.E.L.C, a composé un "Recueil d'exercices structuraux" (35 leçons; révisions) accompagné de 20 bandes magnétiques (vitesse 9,5 , voix masculine et féminine).

B. Critique :

1. programmation

On le voit, tout ce matériel a été conçu dans le sens contraire d'une saine programmation. Il est évident qu'il eût fallu établir un programme strict basé sur des fréquences et aboutissant en fin de compte à l'écriture du scénario et des dialogues, pour procéder enfin au tournage des films. Si c'est l'inverse qui s'est produit, c'est qu'on s'est avisé de proposer aux établissements scolaires l'usage de ces films une fois la "méthode" élaborée, sans souci de rigueur, pour la télévision.

Nous avons tenté à notre tour une nouvelle programmation des éléments lexicaux et syntaxiques contenus dans les films,

en fonction de nos besoins. Nous regrettions, par exemple, que les temps du passé intervinssent trop tardivement et que le conditionnel et le subjonctif fussent totalement absents des 39 leçons de la méthode. On y perdait donc en grammaire fondamentale ce que l'on gagnait, par rapport aux manuels traditionnels, en richesse lexicale et tournures usuelles. Nous avons tenté de rétablir l'équilibre entre les deux. Nous avons dû toutefois nous limiter à des modifications peu nombreuses (suppressions, additions, anticipations, renvois) étant donné qu'il nous était impossible de modifier le manuel de l'étudiant et guère facile de toucher aux films et aux bandes. D'autre part, il serait contradictoire de faire intervenir dans un enseignement de ce genre des schèmes linguistiques qui n'auraient point été illustrés préalablement par le film. Nous l'avons fait malgré tout pour les temps et les modes mentionnés ci-dessus, et nos professeurs travaillent à l'aide de fiches qui diffèrent quelque peu des tableaux récapitulatifs proposés par l'éditeur de la méthode.

2. films

Défaut majeur: l'enregistrement du son est souvent médiocre. La prise de son a sans doute été défectueuse; de plus, il s'agit d'une piste optique, inférieure en qualité - en fidélité surtout - à la piste magnétique et plus vite détériorée.

Je ne suis pas apte à discuter de la qualité de l'image en tant que telle. J'aime les idées retenues pour illustrer les situations de la vie courante et rédiger les dialogues. La plus heureuse fantaisie, bien française, s'y fait jour; parfois, un saugrenu moins bien venu.

Je suis mieux placé pour dire que l'interprétation des comédiens est excellente, celle de l'acteur principal (l'Etranger) en particulier - sous réserve de l'appréciation de leur diction que je vais faire et qui n'engage pas leur responsabilité.

3. dossiers pédagogiques

Il y a loin, d'ordinaire, du manuel de méthodologie à la pratique. Ces dossiers peuvent néanmoins être une aide précieuse

pour le professeur qui, chargé soudain d'utiliser une méthode comme celle-là, ignore tout du développement récent de la linguistique appliquée.

Bien que leurs auteurs soient contraints de respecter la "programmation" imposée par le scénariste, ils parviennent tout de même à habituer l'utilisateur, même profane, à des partis-pris et à une terminologie structuralistes, et à fonder un enseignement moderne sur les trois principes de la détermination des objectifs, de la programmation de la matière, et du contrôle permanent des acquisitions.

J'ajoute que ces dossiers ne sont pas pour nous un ouvrage de constante référence. Nous les avons lus attentivement et avec profit au moment où nous avons introduit cet enseignement dans notre école; après quoi, nous avons cherché notre propre voie.

4. phonétique

La partie la plus solide de ce matériel est, à mon sens, celle qui traite de la phonétique; elle permet, à partir des films réalisés sans grand souci d'enseignement gradué, une étude relativement programmée, progressive en tout cas, de l'articulation et de l'intonation françaises. Il nous a suffi de compléter cet enseignement général pratiqué quotidiennement au laboratoire par un enseignement personnalisé et fondé sur le manuel et les enregistrements de Monique Léon (P. Hachette/Larousse, B.E.L. 1964) pour une étude plus détaillée des oppositions de sons, ainsi que sur les manuels récemment mis en vente par le B.E.L.C pour la correction à partir de la langue d'origine:

E. Companys, Phonétique française pour hispanophones, P., Hachette/Larousse, B.E.L.C. 1966

Exercices de phonétique française pour anglophones, P., B.E.L.C. brochure ronéo n° 1639, 1966

Phonétique française pour germanophones, P., B.E.L.C. brochure ronéo n° 1667, 1966

Phonétique française pour italophones, P., B.E.L.C. brochure ronéo sans n°, 1965

Si nous n'aboutissons pas à des résultats satisfaisants, c'est que la plupart de nos étudiants ne séjournent que trois mois chez nous; que la correction phonétique occupe, par force, une place modeste à l'horaire; qu'il nous est impossible d'envisager un conditionnement phonétique préalable, et même de recourir à l'orthographe phonétique internationale et aux exercices de transcription qu'elle permet d'effectuer.

Malheureusement, les réalisateurs des films ont demandé aux comédiens une diction "soignée" artificielle; dans les parties chantées, on trouve même une fâcheuse diction d'opéra en contradiction avec l'élocution parlée, quoique celle-ci soit encore trop soignée.

Tout ce qui est enregistré sur bande adopte au contraire le point de vue de P. et M. Léon et respecte un débit français usuel et une articulation courante, avec toutes les élisions d'usage. On comprend que cette différence est imputable, elle aussi, à la programmation à contre-sens de la méthode et il faut approuver les phonéticiens d'avoir osé rompre avec les exigences déplacées des gens de cinéma. N'importe, cette incompatibilité gêne considérablement notre travail.

5. exercices structuraux

M.F. Requédât a composé des exercices qui sont, pour nos étudiants en tout cas, le plus souvent trop difficiles.

Les éléments structuraux à répéter, à modifier, à substituer ou à produire sont trop longs; ensuite, le mécanisme même des exercices présente une difficulté supplémentaire sans commune mesure avec leur difficulté grammaticale; enfin, les difficultés à vaincre sont souvent multiples à l'intérieur d'un même exercice - ce qui est contraire aux principes skinnériens énoncés avec autorité par M. Requédât lui-même dans son ouvrage théorique.

Nous pouvons utiliser ces exercices avec des élèves plus avancés; mais ceux-ci n'ont pas connaissance des dialogues filmés auxquels ils se rapportent. Nous sommes amenés à les

abandonner au profit d'exercices composés par nous et pratiqués actuellement en direct, au micro; quand nous les aurons suffisamment mis à l'épreuve, nous les enregistrerons. Il est très probable que ceux de M. Requédât ont été rédigés rapidement et qu'ils n'ont pas été expérimentés avant leur publication.

C. Notre expérimentation

1. Nous enseignons le français, rien que le français, "dans le pays même", c'est-à-dire assorti de l'étude du pays de séjour et de la civilisation française.
2. Nos étudiants viennent des quatre coins de l'Europe pour la plupart, quelques-uns d'outre-mer; leur âge varie entre seize et soixante ans, la moyenne étant située autour de vingt-trois ans.
3. Nos cours sont trimestriels; en général, nos élèves restent trois mois dans notre école. Un petit nombre prolongent leur séjour d'un ou deux trimestres.
4. Le programme hebdomadaire comporte de 25 à 28 heures d'enseignement, dont 22 au moins réservées à la langue exclusivement.
5. Nous nous efforçons d'éliminer au niveau inférieur les "faux-débutants".
6. Nous évitons autant que possible le recours à la terminologie grammaticale traditionnelle et notre présentation écrite des schèmes linguistiques tient compte de leur nature structurale.
7. Pour des raisons qu'il serait trop long de développer ici, mais dûment motivées, nous abordons avec nos débutants l'étude de l'écrit et de l'oral simultanément dès le premier jour.
8. Nous avons introduit la méthode "En France comme si vous y étiez" au niveau inférieur en 1966 (2 trimestres) et nous l'avons étendue à deux niveaux en 1967 (3 trimestres). Quand on utilise une telle méthode à deux niveaux, le problème se pose de savoir
 - a) s'il faut, avec la classe B, commencer par le film n° 1, comme avec la classe A, et aller plus vite;

b) si l'on peut, après avoir évalué les connaissances préalables des nouveaux arrivés, commencer par le film n° 15 ou le film n° 20, par exemple - il va de soi qu'alors le contenu des films précédents devrait être connu uniformément de tous les élèves de cette classe élémentaire. Nous avons fait les deux expériences et nous optons désormais pour la première procédure, qui respecte davantage l'esprit de l'enseignement programmé, même si la méthode ne s'en inspire que de loin.

Je tiens à préciser que nous n'avons pas pu mener à bien une expérimentation scientifique de ce matériel (d'où la subjectivité de ce rapport). Mettant en service ce matériel après une courte préparation, nous avons aussitôt créé des compléments, élaboré une pédagogie personnelle qui est loin d'être définitive, modifié trimestre après trimestre notre programme en fonction de besoins immédiats et non en vue d'un rapport scientifique.

De plus, la population sur laquelle notre expérimentation a porté a constamment changé; elle a été à chaque fois trop restreinte pour nous permettre la mise au point d'épreuves de contrôle étalonnées. Nous ne pouvons de la sorte produire aucun résultat chiffré.

Le programme quotidien de la classe qui travaille avec cette méthode est ainsi composé :

8h15-
9h05 au laboratoire(1): tests d'audition: discrimination,
compréhension
contrôle des acquisitions de la veille
en phonétique
contrôle son - graphie (dictée)
voir plus loin
préparation phonétique à la leçon du
jour

(1) Nous disposons d'un laboratoire REXMATIC de 20 cabines depuis octobre 1967. Auparavant, nous avons dû nous contenter du magnétophone en classe. L'entraînement phonétique et le renforcement structural ont été considérablement améliorés par la mise en service du laboratoire.

9h10- 10h00	<u>en salle de projection</u>	: contrôle des acquisitions de la veille (vocabulaire et structures)
10h15- 11h05		projection du film leçon du jour = exploitation essentiel- lement orale du contenu du film, fixa- tion orale par le "drill" le cas échéant, deuxième projection en fin de leçon
11h10- 12h00	<u>en classe conventionnelle</u>	: fixation écrite = modèles structuraux (tableau noir et cahier de théorie") illustrations exercices structuraux écrits (= extrapolations)
=====		
14h00- 14h45	<u>au laboratoire</u>	: renforcement : exercices structuraux sur la matière du jour ou celle de la veille
14h50 - ...	<u>au laboratoire</u>	: phonétique correctrice, sur convocation, à partir de la langue d'origine

Nos créations

- Nous avons modifié la programmation des schèmes dans les limites du possible.
- Nous avons produit (et nous sommes en train de les mettre à l'épreuve) nos propres exercices structuraux pour le laboratoire.
- Nous sommes en train de composer une série de fiches grammaticales (voir en annexe) qui seront remises à l'étudiant au jour le jour et constitueront son "cours de grammaire", à savoir un répertoire de modèles structuraux. La leçon de fixation écrite pourra dès lors être entièrement consacrée à des exercices écrits.
- Nous élaborons au jour le jour des exercices écrits (pour la classe et pour les devoirs domestiques) et des épreuves de contrôle périodique à l'aide des procédés suivants:

a) le "puzzle"

Les éléments d'un énoncé sont proposés en vrac à l'étudiant. Ce sont soit des groupes syntaxiques complexes, soit des "parties du discours" selon le découpage analytique traditionnel. A l'élève de recomposer l'énoncé. But : exercer la reconnaissance de la nature des unités fonctionnelles du langage; mettre en évidence leurs affinités syntaxiques et leur place dans la chaîne.

exemple : /ce/radio/la/général/le/parler/à/soir/va/ =
ce soir, le général va parler à la radio.

b) la rédaction rapide à partir de "mots-clés"

Cette fois, les éléments donnés sont à l'état brut, au "degré grammatical zéro" - par exemple, les verbes sont à l'infinitif. Ils sont donnés, en général, dans l'ordre où ils apparaîtront, modifiés, dans l'énoncé. Ce sont des mots-concepts. A l'étudiant de fournir les mots-outils nécessaires, et de procéder aux modifications morphologiques requises.

exemple : Américain - espérer - arriver - lune - avant - Russe - 1969

= les Américains espèrent arriver sur la lune avant les Russes, en 1969 / en 1969, avant les Russes.

c) le texte lacunaire

L'exercice est bien connu. Ajoutons que nous pratiquons également la dictée lacunaire: l'étudiant reçoit un texte lacunaire ronéotypé, on lui dicte les groupes manquants. On peut ainsi faire porter le contrôle de l'audition et de la graphie sur des éléments déterminés et mettre au point des épreuves étalonnées.

d) la dictée

se fait au laboratoire de la manière suivante :

- I. dictée, en direct ou extraite d'un document sonore.
Les élèves écrivent tandis que le texte s'enregistre sur leur magnétophone individuel;

- II. Les élèves se relisent et "s'auto-corrigent" en réécoulant la dictée enregistrée. Le professeur examine pendant ce temps par-dessus leur épaule leur première version;
- III. Le professeur écrit au tableau, in extenso, le texte dicté et vérifie que les élèves procèdent à un corrigé complet;
- IV. Exercice de lecture enregistrée à partir du même texte;
- V. Ecoute et correction de cette lecture.

Les épreuves de contrôle sont composées selon ces mêmes procédés. La matière n'est pas assez programmée pour nous permettre d'élaborer des épreuves plus précises. Nous avons adapté à nos besoins des tests de discrimination et de compréhension auditives (type Pimsleur) dont nous n'avons pas pu mesurer la fidélité et la validité, faute d'une population suffisante. De toute manière, nous préférons aux tests américains - qui ne mesurent guère que des connaissances passives - des épreuves plus empiriques peut-être, mais qui portent sur des aptitudes expressives, donc actives.

Nous nous sommes demandé s'il serait utile de composer des exercices structuraux écrits, afin d'exercer par écrit également les mécanismes de substitution, de transformation et de transposition; mais il nous a paru que ces mécanismes, tout comme la répétition et les questions-réponses, doivent faire appel à des réflexes oraux et rapides plutôt qu'à une réflexion profonde et de longue durée. Néanmoins, il est recommandé à nos professeurs de recourir à ces mécanismes au moment de la fixation du français écrit; c'est une excellente technique de démonstration grammaticale.

D. Valeur pédagogique du film

L'épithète "audio-visuel" est actuellement bien galvaudée. Quant à nous, nous faisons une distinction très nette entre l'audio-visuel stricto sensu et le recours empirique aux "auxiliaires audio-visuels".

Par audio-visuel stricto sensu, type "Voix et images de France", nous entendons tout enseignement programmé et dans lequel à chaque image fixe créée ad hoc correspond un modèle structural à suggérer, puis à fixer. Le contrôle des acquisitions porte alors sur des séquences relativement brèves et nettement déterminées. Les diapositives et le film-fixe permettent une utilisation illimitée de l'image et le "drill" jusqu'à satiété, dans l'esprit d'un véritable conditionnement skinnérien. Ce type d'enseignement fait intervenir généralement l'écrit loin après l'oral.

Par ailleurs, il existe bon nombre de documents sonores et visuels à la disposition des enseignants, dont on peut faire un usage varié; tout dépend de la qualité et des vertus du document et du génie de son utilisateur : c'est ce que nous appelons "l'audio-visuel empirique".

Notre méthode se situe entre les deux.

J'ouvre ici une parenthèse pour faire état d'une inquiétude qui ne nous quitte pas; je serais heureux de savoir si elle est partagée ailleurs. Nous avons le sentiment qu'on obtient à l'aide de méthodes de ce genre des sujets qui réagissent finalement au mécanisme même de la programmation plus qu'à son contenu; autrement dit, le conditionnement a parfaitement réussi, mais il aboutit à une stérilité inquiétante sitôt que l'on sort des situations-modèles; ainsi, les épreuves de contrôle, qui vous donnent 90 o/o de réponses correctes quand elles portent sur la matière du programme, tombent à des pourcentages navrants, pour le même étudiant, quand elles mesurent des possibilités d'expression libre (qui devraient normalement être acquises par extrapolation).

Il ne nous suffit pas, pour y remédier, d'intensifier le renforcement. C'est pourquoi nous demandons à nos professeurs de multiplier autant que possible les extrapolations au moment de la fixation, tant orale qu'écrite; nous en introduisons beaucoup dans nos exercices structuraux; enfin, nous maintenons à l'horaire des leçons conventionnelles de conversation libre et nous exigeons de nos élèves la livraison régulière de brèves rédactions personnelles.

Le film étant coûteux, il est moins répandu que les diapositives et les films-fixes; je connais moins de littérature aussi à son propos. Je citerai tout d'abord ces quelques remarques extraites de la préface aux dossiers pédagogiques :

"le film est la meilleure introduction à la vie française et fournit le meilleur commentaire possible de civilisation..."

"... nous insistons sur le fait qu'il s'agit de compréhension globale" ...

... "(une) nouvelle projection, intervenant comme récompense, permettra aux élèves de mesurer les progrès accomplis..."

Pour ce qui est des trente-neuf films en question, si l'on peut regretter que les milieux qu'ils évoquent soient presque exclusivement parisiens et non français, et si l'on peut craindre que leur évocation cinématographique se démode vite, il faut apprécier néanmoins la qualité de l'information "authentique et réaliste" qu'ils véhiculent et l'esprit de fantaisie qui a présidé à leur réalisation. C'est très important pour une école comme la nôtre.

Pour ce qui est de l'utilisation du cinéma en tant qu'auxiliaire pédagogique et appliqué à l'enseignement des langues vivantes, je relèverai, dans les lignes ci-dessus, l'intérêt, psychologique et pédagogique, de la seconde projection - récompense. Mais surtout, Mme Montel met l'accent sur une notion qui me paraît essentielle, celle de compréhension globale.

A mon sens, tout est là. Il faut aller du complexe au simple et vice-versa. Il faut aller du français parlé au français écrit, nul ne le conteste plus. Or, le film s'y prête mieux que tout autre document. D'entrée, l'image fixe fige le langage et le fragmente - avec plus de précision que le manuel, certes, mais d'emblée selon une convention. Le grand avantage du sketch filmé, c'est qu'il présente en premier lieu à l'élève un échantillon de langage vivant et complet. Dès lors, l'élève est fortement motivé et il absorbera n'importe quels procédés de démonstration, de fixation et de renforcement, n'importe quel découpage convention-

nel, n'importe quel "drill" contraignant. Parce qu'il y aura eu d'abord contact avec un "morceau" de langage total à quoi tout ce qui a suivi a fait référence.

Tel est, à mon sens, l'apport essentiel du cinéma à l'enseignement des langues vivantes : ces dix minutes de projection où le langage apparaît en situation, dans son déroulement spatial et temporel, et issu des motivations psychologiques et sociales seules productrices d'échanges parlés.

1. L'apparition de la bande magnétique a permis aux enseignants de fournir à leurs élèves, au lieu de textes morts, des échantillons de langage vivant;
2. la vulgarisation des notions de programmation leur a appris à diviser la matière en unités opérationnelles progressives d'une acquisition aisément contrôlable en permanence;
3. le film, mieux que l'enregistrement, offre cet échantillon de langage total, c'est-à-dire complexe, avant que l'on procède à une dissection arbitraire et après absorption des éléments constitutifs de l'énoncé. C'est en cela qu'il joue ce rôle capital de motivation. Nous disons à l'étudiant: "Voilà ce que vous pourrez dire". Pas à pas, il l'apprend. Nous lui disons après coup: "Voilà ce que vous dites; vous parlez comme un Français dans la situation donnée". On est parti du complexe, on y est revenu.

Une ombre au tableau : quelques dizaines de milliers de francs pour les dix premières minutes d'un programme quotidien, cela représente un investissement fort coûteux. Sans doute pourra-t-on réaliser des films dans le même esprit à moindres frais. L'idéal serait alors que chaque film fût doublé d'une série de films-fixes reprenant les séquences les plus importantes du film animé et permettant un enseignement audio-visuel strict après la projection du film-référence. Je suis convaincu que les deux moyens sont, en fait, complémentaires. Même, je les souhaite inséparables. N'était son coût exorbitant, le film animé devrait toujours précéder (et suivre) l'usage mécanique d'images fixes conventionnelles.

En résumé, je dirai que le film me paraît être un auxiliaire pédagogique de premier ordre en tant qu'échantillon de langage-référence, et en qualité de motivation.

C'est peu dire, et le présent rapport laisse de côté bien des aspects techniques et pédagogiques de l'utilisation du cinéma dans l'enseignement des langues vivantes. Nous songeons à étudier de plus près les rapports qui existent (ou "pourraient" ou "devraient" exister) entre l'image animée et les schèmes linguistiques qu'elle véhicule. Un psycho-linguiste essaierait de voir dans quelle mesure la compréhension des élèves développe des mécanismes linguistiques, dans quelle mesure elle procède d'une autre forme sensorielle et psychique de compréhension, sans profit pour l'enseignement des langues vivantes. Si les études auxquelles nous nous livrerons encore nous apportent des éclaircissements là-dessus, nous ne manquerons pas de les rendre publics.

Pour l'instant, et compte tenu des imperfections du matériel en question comme de nos propres limites, nous pouvons estimer grossièrement avoir obtenu un rendement de 20 à 30 o/o supérieur à celui que nous procurait un enseignement traditionnel professé à partir de manuels classiques, comme celui de G. Mauger, tome I, par exemple. Ce gain est à l'avantage

- a) de la compréhension auditive en premier lieu. On peut l'estimer à 30 o/o au moins; les étudiants comprennent à la fois beaucoup plus et beaucoup plus vite, aussi bien ce qu'ils entendent dans la rue que ce qui leur est dit avec soin par leurs professeurs;
- b) de l'expression orale, vitesse et aisance dans le débit et "couleur française" de l'élocution;
- c) du français vivant, quotidien (sans être pour autant au détriment du français normatif, voire littéraire).

Mais ce ne sont là que des estimations. Nous ne serons vraisemblablement jamais en état de procéder à des mesures plus scientifiques.

Il nous reste un problème à résoudre : comment poursuivre, au delà de ces 39 films et avec les étudiants qui prolongent de trois, six mois ou davantage leur séjour dans notre école, l'enseignement ainsi

amorcé? Le retour à une instruction traditionnelle basée sur un manuel fait l'effet d'une douche froide; nous l'avons constaté. L'extension des techniques évoquées dans cet article à des niveaux plus avancés supposerait l'élaboration d'un matériel important. Et le problème du support audio-visuel reste entier. La tâche risque de dépasser nos ressources en forces humaines, en heures et en capital scientifique.

Centres européens langues et civilisations
Neuchâtel

J.B. Ooppel

fiche n° 2/a

où est LE sac noir ? IL est là-bas , à côté de moi
 où est LA poste ? ELLE est là-bas , à côté du cinéma
 où est LA douane ? ELLE est là-bas , à côté de la gare

verbe: P A R L E R

article défini

je	parl e
tu	parl es
il	parl e
elle	"
on	"
.....	
nous	parl ons
vous	parl ez
ils	parl ent
elles	"

s i n g u l i e r		p l u r i e l	
l e	s a c	l a	v a l i s e
	agent		les sacs
	étage		les valises
l'	ouvrier		
	usage		
	idéal		
	homme		

c'est votre briquet ? oui, c'est mon briquet, IL est à moi
 c'est votre valise ? oui, c'est ma valise, ELLE est à moi

i n t e r r o g a t i o n d i r e c t e

1	vous êtes étranger ?					
2	est-ce que vous êtes étranger ?	oui,	je	suis		étranger
3	êtes- vous étranger ?	non,		ne	suis pas	

ouvrez votre sac !
 ouvrez la!
 ouvrez le!
 ouvrez ce!

vous pouvez partir
 vous pouvez
 vous pouvez
 vous pouvez

Une expérience d'enseignement de l'anglais à des enfants de 9 à 12 ans

Dans le n° 3 de ce Bulletin, M. Redard cite deux rapports sur l'enseignement de l'anglais à l'école primaire, parus dans le quotidien "Le Monde", et portant sur des expériences menées en France, avec des méthodes exclusivement orales.

Une tentative du même genre, que j'ai entreprise à Yverdon au cours de l'été 1967, semble corroborer les conclusions des auteurs de ces rapports. Cette expérience n'en est qu'à ses débuts, et de plus elle est isolée. Il serait donc prématuré de vouloir en tirer des conclusions trop générales. Mais les premiers résultats en sont encourageants.

Notre groupe d'élèves se compose de sept filles et garçons de 9 à 12 ans. Aucun d'eux n'avait préalablement étudié l'anglais.

Il y a 3 ou 4 séances par semaine, chacune d'une demi-heure.

Nous utilisons une méthode audio-visuelle pour enfants de 9 à 14 ans, qui nous a été remise à titre expérimental et dont les auteurs sont des collaborateurs du professeur P. Guberina, des Universités de Zagreb (Yougoslavie), Mons (Belgique) et Columbia (Etats-Unis). Elle est "audio-visuelle" au sens restreint qu'admettent aujourd'hui les spécialistes de la linguistique appliquée, c'est-à-dire qu'elle utilise des enregistrements sur bandes magnétiques et les images de films fixes projetées sur un écran. A chaque petite phrase du dialogue correspond une image, qui en est la traduction visuelle. Il n'est présenté aux élèves aucun texte écrit, ni aucune traduction dans leur langue maternelle.

Cette méthode est structurale, c'est-à-dire que le vocabulaire n'est pas appris sous forme de mots détachés, ni la grammaire sous forme de règles, mais que la langue est étudiée dans ses "structures", donc dans ses constructions particulières et des situations concrètes. Elle est aussi "globale" parce qu'elle mobilise toutes les facultés, la vue, l'ouïe, le mécanisme articulatoire, l'imitation gestuelle des personnages mis en scène.

Pour ce qui est de la prononciation, il n'est procédé à aucune étude préalable des phonèmes selon la méthode analytique traditionnelle. L'acquisition des sons est basée principalement sur l'intonation et le rythme propres à la langue cible. L'imitation exacte de ce support dynamique entraîne le plus souvent la reproduction correcte des phonèmes eux-mêmes. Si une correction phonétique s'impose, au lieu de recourir à la description classique du mécanisme articulaire, il convient d'utiliser d'autres mots ou groupes de mots où le son difficile se trouve dans une tension et une zone de fréquences plus favorables, puis de revenir progressivement à la position la plus difficile.

Les sept élèves de ce groupe ont pris dès le début un très vif plaisir à cet enseignement. Les scènes enfantines présentées les amusent. Toute acquisition nouvelle trouve son application immédiate dans des dialogues et des jeux où ils oublient qu'ils ne parlent pas leur langue maternelle.

Les élèves de 9 et 10 ans sont ceux qui ont acquis le système phonologique de l'anglais avec le plus de rapidité, ce qui confirme les opinions émises de plus en plus fréquemment sur l'âge optimum pour aborder l'étude d'une langue étrangère.

Les difficultés rencontrées par les aînés du groupe font déjà penser à celles que j'ai pu constater souvent chez des élèves de 17 ans avec lesquels j'utilise, à l'Ecole Normale d'Yverdon, une méthode audio-visuelle du même type, mais destinée aux adultes. Ceux-ci intègrent plus difficilement les sons nouveaux, auxquels leur oreille n'a pas été accoutumée dès l'enfance. Ils sont de plus fortement marqués à cet âge par les habitudes de l'enseignement traditionnel et le besoin du texte écrit. Pour eux, la période d'acceptation et d'adaptation est nettement plus longue.

Il semble donc, en conclusion, que les méthodes entièrement orales et structuro-globales, acceptées joyeusement par les jeunes enfants, favorisent un premier apprentissage et préparent efficacement le terrain à l'étude ultérieure d'une langue étrangère.

Einführung in das Neugriechische

Im Sommersemester 1967 fand in der audiovisuellen Sprachschule der Universität Bern eine Einführung in das Neugriechische mit 6 Wochenstunden ⁽¹⁾ (insgesamt 52 Lektionen) statt. Die Anregung dazu gab Prof. H. Jucker, Ordinarius für Archäologie an der hiesigen Universität; Dr. P.F. Flückiger, Leiter der audiovisuellen Sprachschule, verwirklichte sie. Er wählte ein Lehrmittel und übertrug den Unterricht einem Griechen, Herrn E. Tsulis. Die Berichterstatteerin half in technischen und methodischen Fragen, ferner leitete sie die schriftlichen Übungen. Ausser Archäologen nahmen Studierende anderer Fachrichtungen der philosophisch-historischen Fakultät und der Lehrerschule, und auch der rechts- und wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät teil.

Da einer der Hörer, Herr Stephan Berther, Vorzüge und Mängel des Kurses auf einer anschliessenden Griechenlandreise am eigenen Leib erfahren konnte und so freundlich war, uns in humorvoller Weise darüber zu berichten, möchten wir ihn zu Wort kommen lassen, nicht zuletzt in der Absicht, den Erfolg unseres Kurses schon hier zu betonen: "... Wir standen am Fusse der Akropolis... Da kam eine griechische Familie des Weges. Mutter wollte von Vater etwas wissen... Und als sie meinte, er solle doch mich fragen, zog er verächtlich die Schultern hoch und belehrte sie, das seien doch nur Touristen. Ich war dem Gespräch mit Leichtigkeit gefolgt und erkundigte mich höflich, was sie gerne wissen möchten. Nachdem Vater die Fassung wieder gefunden hatte, fragte er, ob wir denn nicht Fremde seien. Ich gab bescheiden zur Antwort, doch, doch, wir seien Schweizer, aber ein klein wenig Griechisch verstünden und sprächen wir dennoch. Die Kinder stürzten sich auf unseren "Peterich" und bestätigten, es stimme schon, wir hätten jedenfalls andere Buchstaben..."

Die Grundlage des Kurses bildete folgendes Material:
Speak and Read Modern Greek. A Tapeway self-teaching Program. Written and Produced in Athens, Greece by Dr. Paul Pimsleur, Director, The Listening Center, The Ohio State University. Developed and Distributed under the auspices of the American Institute for Research, Pittsburgh. Copyright 1963. Geliefert wurden:

1) 20 Tonbänder mit einer Laufzeit von ca 30 Minuten pro Band.
Geschwindigkeit 9,5 cm/sec. Halbspur, obere Spur bespielt.

2) Reading Booklet, Units 2-20.

Der den Bändern entsprechende Text, ein Index für das Vokabular und ein Register über die Verteilung der Grammatik mussten von uns erstellt werden.

Die Mitarbeit des griechischen Lehrers sowie in der Sprachschule selbst ausgearbeitete Ergänzungsübungen steigerten die Wirksamkeit des Lehrgangs, der an sich für den Selbstunterricht bestimmt ist ⁽²⁾.

Zum Teil bietet P. Pimsleur den Lernstoff (am wenigsten den lexikalischen Teil) nach den Grundsätzen der globalen Methode dar. Die unbekannteren phonetischen, morphologischen und syntaktischen Einheiten werden oft in einer Situation, die sich zwischen einem Fremden und einem Einheimischen leicht ergeben kann, in der Zielsprache an den Hörer herangebracht, anschliessend jedoch in der Ausgangssprache analysiert und erläutert. Der Lernende wird dazu angehalten, auf induktivem Wege zur Erkenntnis von Regeln zu gelangen, die anschliessend oft *expressis verbis* formuliert werden.

Der Aufbau der 20 Lektionen variiert wenig; L.1 weicht am meisten ab, durch eine kleine technische Umarbeitung konnten wir die uns zusagende Form herstellen:

<u>G Al (= L.1 Originalband ⁽³⁾)</u>	<u>G Ala (= L.1 Fassung AVS Bern)</u>
1. Griechischer Dialog ohne Nachsprechpausen ⁽⁴⁾ .	1. dto.
2. Analysierung und Fixierung mit Hilfe der Ausgangssprache.	2. dto.
3. = 1.	3. dto.
4. = 1.	4. 1 mit Nachsprechpausen.
5. Repetition und Ueberprüfung des Lernergebnisses mit Hilfe der Ausgangssprache.	5. dto.
	6. = 1. als Zusammenfassung.

Wichtige methodische Prinzipien, die sich für den Unterricht im Sprachlabor bewährt haben, sind hiermit gewahrt: Darstellung in Sprechsituationen; Eigentätigkeit des Schülers; Leistungskontrolle; Zusammenfassung, die die Progression im Verlauf des Bandes klar zeigt und nach vielerlei Zerlegung nochmals zur natürlichen Sprechsituation hinführt. Dasselbe bei Bd. 2-20 zu erreichen ist schwieriger, und wir werden uns auf Grund der nun vorliegenden Erfahrungen bemühen, unsere noch unbefriedigende Umgestaltung zu verbessern.

G A2-20 (5)

G A2a-20a

- | | |
|--|--------------------------------|
| 1. Griechischer Dialog als Repetition des vorhergehenden Bandes. | 1. dto. |
| 2. = 1. | 2. dto. |
| 3. Repetition; Präsentation und Fixierung neuen Stoffes mit Hilfe der Ausgangssprache. | 3. dto. |
| | 3a. = 1. |
| | 3b. = 1. mit Nachsprechpausen. |
| 4. Leseübung ohne Zusammenhang mit den übrigen Abschnitten. | 4. dto. |
| 5. Repetition und Ueberprüfung des Lernergebnisses mit Hilfe der Ausgangssprache. | 5. dto. |
| | 6. = 1. |

Aus einem Vergleich mit dem System von Bd. 1 geht leicht hervor, was hier misslich ist. Es fehlt ein zusammenhängender griechischer Text, der den neuen Stoff der Lektion enthält. Der Dialog am Anfang setzt sich - von kleinen Ausnahmen abgesehen, die wir gleich erwähnen - aus bereits Bekanntem zusammen und gestattet so eine nützliche Wiederholung der vorhergehenden Lektion. Es ist aber nicht möglich, durch blosses Ueberspielen eines Bandabschnittes einen kontinuierlichen Text zu erhalten, der Wortschatz und Grammatik ab-

schliessend zusammenfasst. Diese Forderung erfüllt eigentlich der Dialog des folgenden Bandes. Anstatt ihn herüberzunehmen wird man lieber selbst ein zweckmässiges Gespräch verfassen, um die Struktur des Lehrgangs nicht zu sehr zu stören.

Aus der besagten Konzeption des Anfangsdialogs entspringt aber noch ein Nachteil: Der Lernende wird nicht gezwungen, sein Gehör so zu schulen, dass es das Bezeichnende (signifiant) aufnimmt, obgleich zunächst das Bezeichnete (signifié) unbekannt ist, und dann Sinn und Form mit Hilfe von bekannten Elementen und Analogieschlüssen zu finden, wie es der Fall wäre, wenn die unbekannt Einheiten mit den bekannten günstig vermischt dargeboten würden. Stattdessen erfolgt die Einführung neuer Morpheme und Syntagmen in Abschnitt 3 häufig von der Grundsprache aus ⁽⁶⁾. Auch verschiedene Wortbedeutungen hat der Hörer nicht selbst zu erschliessen ⁽⁷⁾; und wenn im Dialog überhaupt neue Einheiten präsentiert werden, sind es entweder leicht verständliche Fremdwörter ⁽⁸⁾, oder es geht eine Erklärung in der Grundsprache voraus ⁽⁹⁾, so dass der Student in zusammenhängenden Stücken fast nie auf unbekannte Lautbilder trifft. Hier möchten wir uns wieder auf die Erfahrungen von Herrn St. Berther stützen, der schreibt: "... Fragen konnte ich jeweils nur zu gut, so dass ich die dahergezwitscherten Antworten immer wieder mit 'langsamer, bitte!' oder 'noch einmal, bitte!' unterbrechen musste, was glücklicherweise vom Sprachkurs geplant war." Wir möchten es so ausdrücken: das Hervorbringen der Sprache wird in diesem Lehrgang ungleich stärker gefördert als das Aufnehmen, der Lernende führt oft einen einseitigen Scheindialog ⁽¹⁰⁾. Dies wird rein äusserlich deutlich, wenn man nachprüft, wie sich jeweils die Tourenzahl des einzigen zusammenhängenden Abschnittes, der griechisch gesprochen wird, zum Rest des Bandes verhält; hierzu einige Beispiele:

Lektion	1	8	18
Touren insgesamt (Revox)	306	343	339
Laufzeit " (Min.)	26	31	30
Touren des Anfangsdialogs (wird wiederholt)	5	14	14
Laufzeit des Anfangsdialogs (Sek.)	10	45	45

Um einige Einzelheiten zu besprechen und eine konkrete Vorstellung zu vermitteln, möchten wir eine Lektion in Ausschnitten vorführen:

Text aus L.5

(1. Teil) Listen to this Greek conversation.

Συγγνώμην κύριε. Είσαθε ο κύριος Τέϊλορ; - Ναι είμαι ο κύριος Τ. - Είμαι η δεσποινίς Παπαδοπούλου. - Χαίρω πολύ δεσποινίς. - Τι κάνετε; - Πολύ καλά· εύχαριστώ. 'Εσείς; - Καλά. Παρακαλώ κύριε, ποῦ είναι τό ξενοδοχείο Ρέξ καί ποῦ είναι τό Σύνταγμα; - Συγγνώμην, είμαι 'Αμερικανός· δέν μιλάω ἑλληνικά. - Καταλαβαίνω. Χαίρετε. - 'Αντίο.

(3. Teil) Do you remember

how to say: Where is it - ποῦ είναι. (11)
Ask for directions for 'Ομόνοια. - Ποῦ είναι ἡ 'Ομόνοια;
Ask where the bathroom is - Ποῦ είναι ἡ τουαλέττα;
And now ask for the place - Ποῦ είναι τό μέρος;

Say: are you Mr. Brown? -

Say: yes -

Say: no -

" please, Miss -

" thank you -

" where is the hotel? -

Ask for directions to Const. Sq.

" " " " the hotel

Erläuterungen

Wo nötig, wird die Situation vorher kurz erläutert, z.B. L.19: "Mrs. Brown feels ill and calls the desk-clerk in her hotel about getting a doctor."

Substitutionsübung, wie sie öfter in Teil 3 und 5 versteckt sind.

Mehrdeutigkeit wird so eliminiert.

In anderen Fällen wird ihr Rechnung getragen, z.B. L.19 (Morphologie): "Say: I wasn't free yesterday. - (weibl. Stimme:) δέν ἤμουν ἐλεύθερη χθές
- (männl. Stimme:) δέν ἤμουν ἐλεύθερος χθές.

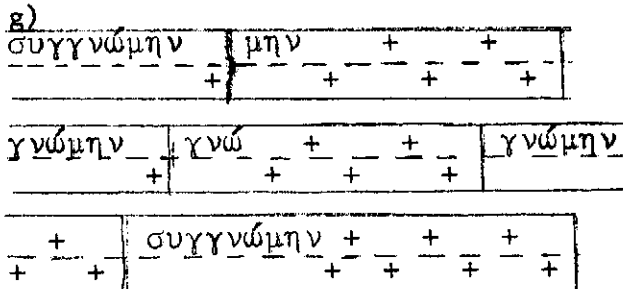
6 Phasen. Wohl wegen der phonetischen Schwierigkeit ς in ξενοδοχείο. Im übrigen Wiederaufnahme der obigen Substitutionsübung. Bis hierher wird der Stoff von L.4 wiederholt; die Übungen knüpfen an den Dialog an wie oft.

Es kommt aber auch vor, dass Teil 3 ohne Bezug auf Teil 1 (=2) beginnt, z.B. L.18 soll unvermittelt gesagt werden: 30 Dollars, 150 Dollars, 86 Drachmen.

Here is how to ask someone: what do you want? Τι θέλετε; First the word "what": τι and now the word "you want". It begins with a th sound: θέλετε.

6 Phasen. Ti ist aus ti kanete in L.2 bekannt.

6 Phasen. Bemerkungen und Übungen phonetischer Art sind immer wieder zwischen solche lexikalischer und grammatikalischer Art eingestreut, natürlich vermehrt in den früheren Lektionen, wo häufig eine rückläufige Zerlegung der Wörter vorgenommen wird, z.B. L.1 (Bemerkung, dass ν am Ende nicht so deutlich ausgesprochen wird wie im Amerikanischen, γ weicher als g)



How do you say: what do you want? -
 And now guess how to say: I want. - Analogieschluss z.B. nach katalabaino (L.1).
 And now here is how you would say: I want to eat. - There are three separate words: -

In 3. Phase Überdeutliche Trennung der Wörter.

Listen to how you say: you want to eat: - Notice how the two endings agree:

Der Lernende wird auf morphologische Erscheinungen aufmerksam gemacht. Isolierung z.B. L.1 (vorher und nachher "katalabaino... katalabainete): Listen to the endings -no -nete.

Say: I want to go to Athens. -

How did you say: to Athens? στήν

'Αθήνα. And now try to say: to 'Ομόνοια. -

You said στήν 'Ομόνοια

because the word is ἡ 'Ομόνοια.

Unnatürliche Betonung des Artikels.

Now try to say: where do you want to go? - Say: do you want to go to Athens? - Say: I want to go to Athens.

Say: I want to eat. - Ask: do you want to eat? - Try to answer:

I don't want to eat. -

Kleines Frage- und Antwortspiel zur Uebung der Konjugation.

etc.

(5. Teil)

Picture yourself going into a restaurant in Greece for dinner. How would you say to the owner: good evening?

Eine Situation wird skizziert, der Lernende spielt darin eine Rolle. Während in Teil 3 teilweise der Zusammenhang fehlt oder die Situation brüsk verändert wird, werden im Teil 5 1-2 Situationen durchgespielt.

Wenn wir am Lehrgang "Speak and Read Modern Greek" Kritik anbringen, wissen wir, dass sie nicht objektiv, sondern von unseren besonderen Verhältnissen bestimmt ist, haben wir doch das self-teaching program seinem Zweck entfremdet. Wie der Autodidakt wird der Kursbesucher dankbar sein für die sorgfältige Programmierung ⁽¹²⁾, die Aufteilung des Stoffes in bequem zu bewältigende Lernschritte und die gewissenhafte Fixierung. Da ihm aber ein Lehrer zur Erklärung und Ausarbeitung zur Verfügung steht, wird er gerne auf gewisse Erläuterungen und Wiederholungen auf dem Band selbst verzichten und dafür Wortschatz und grammatikalische Kenntnisse über das von P. Pimsleur vorgesehene Mass hinaus erweitern ⁽¹³⁾. Hier liegt unsere Aufgabe, die gelieferten Bänder umzugestalten und eigene Ergänzungsbänder ausarbeiten.

Um die lexikalischen Kenntnisse zu erweitern - der käufliche Kurs umfasst ca 200 Wörter ⁽¹⁴⁾ - wird man vor allem Situationen aus Gebieten des täglichen Lebens wählen, die dort nicht berücksichtigt sind. Als Frau vermisste ich besonders Kosmetika, Bekleidung, Modewaren und Geschirr, von allgemeinerem Interesse wären etwa Berufe, Post, Bank, Zeitungen, Autozubehör usw. Da der Lehrgang morphologische und syntaktische Elemente in seiner Programmierung

vielfach streut ⁽¹⁵⁾ und pro Lektion 3-4 verschiedenartige sprachliche Phänomene behandelt ⁽¹⁶⁾, ist es sinnvoll, Ergänzungsbänder anzufertigen, die sich nur auf bestimmte Schwierigkeiten beziehen. Ansetzen kann man etwa dort, wo das Band eine neue Erscheinung in karglichen Beispielen vorführt ⁽¹⁷⁾. Zu ausführlich im Verhältnis zum Ganzen scheinen uns die Zahlen geübt, denen L.12-18 weitgehend gewidmet sind. Zu kurz kommen die Indikative des Imperfekts und Aorists; man lernt davon lediglich die Formen einiger unregelmässiger Verben in L.18-20.

Die technische Qualität der Bänder ist gut. Das gelegentliche Papierrascheln erhält einen Rest persönlicher Beziehung zu den Sprechern, die stimmlich und in Aussprache und Intonation sicher und ausgeglichen wirken. Die beiden native speakers, mit denen die Aufnahmen in Athen gemacht wurden, verstanden es als Berufssprecher, in den Dialogen, die also immer zwischen einer weiblichen und einer männlichen Stimme stattfinden, mit wenig Aufwand viel an Atmosphäre einzufangen. Hübsch etwa die Szene in L.19, wo die Amerikanerin krank geworden ist und sich besorgt und ungläubig erkundigt, ob der Arzt Englisch spreche. Mit einem amüsierten Lachen weiss sie der Hotelportier zu beruhigen: *ναί, ναί, ήταν στην 'Αμερική*. Oder das Telefongespräch in L.14, wo die Dame mit blasierter Förmlichkeit sagt, sie könne heute nicht ins Kino kommen und auch morgen nicht, bis der Herr zur Erkenntnis kommt: *δέν θέλετε* und leicht gekränkt abbricht. Nicht nur diese Leichtigkeit im menschlichen Verkehr nimmt den Hörer mit ans Mittelmeer, er lernt auch einige Strassen und Plätze von Athen kennen und erfährt etwas über Tages- und Essenszeiten. Der amerikanische Sprecher, der einen beträchtlichen Teil des Vortrags bestreitet, spricht die Einteilungsziffern der Leseübungen ab L.15 auf Griechisch, ebenso übernimmt er innerhalb von Erklärungen griechische Lautungen ⁽¹⁸⁾. Die Länge der Sprechpausen ist angemessen und nach pädagogischen Gesichtspunkten variiert, je nachdem, ob nur eine Wiederholung oder eine selbständige Produktion erwartet wird. Im allgemeinen sind nicht mehr als 15 Silben auf einmal zu sprechen ⁽¹⁹⁾. Ebenso durchdacht werden Zwei- bis Achtphasenübungen eingesetzt. Die Laufzeit eines Bandes ist mit ca 30 Min. für unsere Lektionen von 45 Min. zu lang, der Student kann sie im Labor nicht zweimal durchspielen.

Nun müssen wir noch auf ein Problem zu sprechen kommen, das der Leser wahrscheinlich längst erwartet: der Lehrgang "Speak and Read Modern Greek" kontrastiert Amerikanisch mit Neugriechisch. Wie kommen Berner damit zurecht? Schon weil besonders Altphilologen manchmal kein Englisch verstehen, wäre eine Umarbeitung erwünscht, die sich begreiflicherweise nicht in einer Uebertragung der Stimuli und Erläuterungen erschöpfen würde und daher nicht einfach ist. Ausgedehnte Behandlungen von Schwierigkeiten, die sich im Griechischen vom Amerikanischen, nicht aber vom (Bern-)Deutschen her ergeben, müssten eliminiert und umgekehrt andere zugefügt werden. Soweit der Lehrgang in der Grammatik vordringt, ergeben sich keine grossen Differenzen. Unterscheidung zwischen Futurum continuum und einmaligem Futurum, zwischen linearen und punktuellen Stämmen des Verbums, eine besondere Form für den Vokativ, Veränderung des prädikativen Adjektivs etc sind in beiden ersten Sprachen unbekannt. Reduzieren könnte man etwa die Ausführungen und drolligen Ratespiele über die drei Genera der Substantive. In der Phonetik kann auch der Berner mit ζ Mühe haben; kontrastierende Uebungen zu z-s, $\chi - \theta$ wären hinzuzufügen. Dagegen wird er die Tenuis von sich aus nicht aspirieren, und wenn der Autor, der den Erfolg unserer Einführung ins Neugriechische ermöglichte, die Aussprache von $\chi\theta\acute{\epsilon}\zeta$ mit folgenden Worten unmissverständlich vorbereitete: "This word begins with a sound as when clearing your throat", konnte er ja nichts von potentiellen Berner Schülern ahnen, für die er damit Eulen nach Athen trug.

Universität Bern
Audiovisuelle Sprachschule

Irmgard Hannemann

Anm.

- (1) Dazu 2 Stunden schriftliche Uebungen vor allem für Teilnehmer ohne Altgriechischkenntnisse. Für das SS 68 sind 4+2 Std. vorgesehen, da der Kurs diesmal pünktlich beginnen kann.
- (2) Vgl. unsere Umfrage, die 11 Teilnehmer beantworteten, Punkt 5: "Hätten Sie, ohne den Kurs zu besuchen, gleichviel gelernt, wenn Sie die im Kurs verwendeten Tonbänder zur Verfügung gehabt hätten?" Nein: 9, ja: 2 (auf dem einen dieser beiden Blätter ist Punkt 1 "Haben Sie den Neugriechisch-Kurs regelmässig besucht?" mit nein beantwortet).

- (3) Auf den Bändern vermisst man eine ausdrückliche Gliederung, die vor allem die Arbeit im Labor erleichtern würde.
- (4) Im Gegensatz zu den übrigen Abschnitten sind in den Dialogen nie Pausen gelassen.
- (5) Mit geringen Abweichungen in einzelnen Bändern des Originals und der Fassung AVS.
- (6) Z.B. L.19 (Vorher in vier Phasen: Say: I'll see him tomorrow -):

Listen to how you would say: I saw him yesterday

τόν εἶδα	χθές	εἶδα	+	+	+	τόν εἶδα	χθές	+
	+		+	+	+		+	+

In derselben Lektion: Here's how to say: every day

κάθε	μέρα	day:	ἡ	μέρα	+	+	+	ἡ	μέρα	+	-
	+		+	+	+	+	+	+	+	+	-

every: the form of this word is invariable, it doesn't change whatever word it may be used with.

- (7) Vgl. z.B. L.19 (vorher Uebungen über eleutheros 'frei, unbeschäftigt'). You want to remember that the word eleutheros means free in several senses, because it also means 'single, unmarried'. Diese Bedeutung kommt im Sinnzusammenhang nicht vor.
- (8) Z.B. L.12 patates, salata; L.14 sinema; L.18 plaz.
- (9) Z.B. L.19: In this conversation you'll hear the word "me" or "I" which is ego. L.18: In this conversation you will hear the familiar form of address you use for the first time, worauf allerdings das Morphem nicht ausgesprochen wird.
- (10) Selten wird eine Frage in der Zielsprache gestellt, die tale quale verstanden werden muss, z.B. in der schon oben hervorgehobenen L.1: She'll ask you a question, listen: μιλάτε ἑλληνικά; und etwas später: εἶσατε Ἀμερικανός;
- (11) Vierphasenübung, wo nicht anders vermerkt.
- (12) Wie man am Ende von Bd. 1 erfährt, kann man weitergehen, wenn man 80 o/o des Dargebotenen beherrscht.
- (13) Vgl. nochmals St. Berther: "Ich konnte wenig Griechisch, aber das Wenige sass tadellos und erhöhte den Reiz der ganzen Reise beträchtlich".
- (14) Ohne die Wörter der Leseübungen; sie dienen nämlich nur dazu, das Alphabet einzuüben, von ihrer Bedeutung wird keine Notiz genommen. Die Leseübungen bestehen für sich neben den übrigen Teilen des Bandes und haben mit ihnen keinen organischen Zusammenhang. Die Programmierung geht hier von den Buchstaben aus, und somit richtet sich die Wahl der Wörter nach den bis zur betreffenden Lektion bekannten Schriftzeichen. Daher kommen oft seltene Wörter der Hochsprache vor, während in den Sprechübungen die Volkssprache im Vordergrund steht. Ab L.11 sind einige Sätzchen schriftlich erfasst, die der Lernende kennt. Auch im Leseheft ist die Reihenfolge der Lernschritte gut überlegt und Schwierigkeit sowie Frequenz berücksichtigt. Für uns empfiehlt sich rascheres Vorgehen, um bald das Schriftbild aller bekannten Lautungen zeigen zu können. Besondere Uebungen zu Diphthongen, Jotazismus, γ und χ in verschiedenen Verbindungen etc sind angebracht.

- (15) Z.B. Präpositionen und ihre Verbindungen: L.5 stin, sto; L.13 stis; L.15 mazi, mesa sto, exo apo; L.16 me; L.18 ston; L.19 se, eis, konta sto. Schwache Personalia und Possessiva: L.3 escis, me, sas; L.7 mou; L.8 mas; L.17 tou; L.18 ton; L.19 tin. Zum Problem der Zerstreung bzw. Konzentration von grammatikalischen Phänomenen vgl. P.F. Flückiger, Un metodo audiovisivo d'italiano, in dieser Zeitschr. 3, 1967, 19/20.
- (16) Z.B. L.12: 1) Numeralia treis, tria, tessereis -a, pente 2) 3. Pers. Pl. Ind. Präs. -oun, Verba contracta -eo na...-oun 3) Repe-tition Neutra Sg. -o Pl.-a 4) Präpos. gia....
- (17) Z.B. ton-o: L.11 nur: ton logarismo. L.17 log., arithmo, philo, kyrio. Imperativ Aorist: L.8 peste, grapste L.10 p., g., doste. Ausreichende Variationsbreite z.B. für das prädikativ gebrauchte Adjektiv in L.11, für die Pluralbildung der Neutra -o in L.12.
- (18) Z.B. L.5: You said stin Omonoia because the word is i Omonoia. L.19: Do you think ebdomada is an i-, o- or to- word? Dagegen wahren die Sprecher bei George Thomson, A Manual of Modern Greek, Sample Extract, Tutor Tape Company, London, peinlich ihre Grenzen, z.B.: "Diphthongs. The combination ai with diaresis, ɔi with d. consist properly of 2 separate vowels. But they tend to form a diphthong ai as in my, ɔi as in boy: ἀηδόνι - nightingale, κοροϊδέυω - make fun of" (Griechischer Sprecher). Einteilungsziffern ertönen zuerst englisch von der englischen Sprecherin, dann griechisch vom griechischen Sprecher.
- (19) Etwas lang einmal in L.18: ἂν ἡ κυρία Σπυροπούλου εἶναι ἄρρωστη, πρέπεινὰ πάω στό σπίτι της.

Notes bibliographiques sur l'application de l'enseignement programmé
à l'apprentissage des langues

L'Institut de psychologie et le Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel ont organisé, pour l'année universitaire 1967-68, un séminaire sur l'application de l'enseignement programmé à l'apprentissage des langues au laboratoire. Ce séminaire, placé sous la direction de M. Cardinet, réunit principalement les collaborateurs des laboratoires de langues de l'Université et de l'École supérieure de commerce de Neuchâtel. Nous attendons la fin de cette expérience pour exposer ses résultats dans ce Bulletin, mais il nous a paru utile de présenter dès maintenant une bibliographie sur l'application de l'enseignement programmé à l'apprentissage des langues. Elle a été préparée par M. Raymond Lamérand, collaborateur du CLA et auteur de deux ouvrages: *Some approaches to programming for language laboratories with proposals for increasing their effectiveness*, Monash University, 1966 et *A bibliography on teaching and testing in foreign languages with special reference to programmed learning*, Australian council for educational research, Melbourne, 1967.

Il nous a paru nécessaire de rappeler brièvement en tête de cette bibliographie les principaux systèmes de programmation utilisés aujourd'hui et d'indiquer, pour chacun, un bon exposé de base.

L'enseignement programmé se fonde sur les théories behavioristes énoncées par B.F. Skinner¹, en particulier sur les notions de conditionnement instrumental et de renforcement. Il se distingue de l'enseignement traditionnel principalement par le contrôle immédiat de la réponse de l'élève et par une organisation plus systématique de la matière à enseigner.

Skinner et ses collaborateurs utilisent des programmes linéaires, c'est-à-dire des programmes qui amènent tous les étudiants, par le même chemin et par petites étapes, à maîtriser telle matière.

Pour éviter de lasser les meilleurs étudiants en les obligeant à parcourir toutes les séquences du programme, certains psychologues ont proposé des cours qui permettent aux plus intelligents de sauter les étapes les plus faciles. Ce principe est également utilisé

dans l'enseignement par ordinateur (par exemple SOCRATES² ou PATOR³); on parle alors parfois d'enseignement séquentiel. On retrouve cette technique, légèrement modifiée, dans le système cyclique de Carroll⁴ et dans les enchaînements de Barlow⁵.

Le système mathétique de Gilbert⁶ se base carrément sur les théories de Skinner, tout en rejetant sa manière de présenter les programmes. Gilbert ne craint pas d'utiliser les exercices les plus variés pourvu qu'ils soient efficaces.

D'autres spécialistes, qui se soucient surtout de la présentation des stimulus, commencent par des règles pour aboutir à des exemples (Ruleg⁷), ou par des exemples pour en déduire des règles (Egrule⁸).

Pressey et Crowder envisagent la stratégie de l'enseignement de manière toute différente: alors que Skinner et ses disciples considèrent la réponse donnée par l'élève comme un élément essentiel de l'apprentissage, ils utilisent celle-ci seulement comme moyen de contrôle⁹. Pressey présente la matière à enseigner et utilise un test adjoint pour s'assurer qu'elle a été comprise par l'étudiant¹⁰; Crowder oriente les élèves de manière différente dans le programme selon les réponses qu'ils ont choisies: c'est le système ramifié¹¹. Le système de Sheffield applique les principes de Crowder à l'enseignement par ordinateur¹².

Enfin, H. Schaefer a proposé récemment un nouveau type de programmation mieux adapté à l'enseignement de la lecture¹³.

1. SKINNER Burrhus Frederick: The science of learning and the art of teaching, Harvard educational review 24, 1954, 86-97; repris in Cumulative record New York, Appleton Century Crofts, 2ème éd., 1961, 145-157; in PL, 18-33; TMAPL 1, 99-113.
2. STOLUROW Lawrence M.: A model and cybernetic system for research on the teaching-learning process, PLET 2, 1965, 138-157.
3. BROADBENT David: Programmed instruction of advanced students by radio and television, Australian Journal of education 11, 1967, 160-168.

4. CARROLL John Bissell: Primer of programmed instruction in foreign language teaching, IRAL 1, 1963, 115-141.
5. BARLOW John A.: Conversational chaining in teaching machine programs, Psychological reports 7, 1960, 187-193.
6. GILBERT Thomas F.: On the relevance of laboratory investigation of learning to self-instructional programming, in TMPL 1, 475-485; voir aussi, Mathematics, the technology of education, Journal of mathematics 1, 1962, 7-73.
7. EVANS J.L., GLASER Robert et HOMME Lloyd E.: An investigation of variation in the properties of verbal learning sequences of the "teaching machine" type, 1959; repris in TMPL 1, 446-451.
8. MARKLE Susan Meyer: Good frames and bad: a grammar of frame writing, New York, Wiley, 1964, 14-278 p. (cet ouvrage, destiné à ceux qui veulent améliorer leurs programmes, porte sur tout enseignement programmé sans ordinateur).
9. TOLMAN Edward C.: Purposive behavior in animals and men, New York, Century, 1932.
10. PRESSEY Sidney L.: Teaching machine (and learning theory) crisis, Journal of applied psychology 47, 1963, 1-6; d'autres articles utiles in TMPL 1.
11. CROWDER Norman A.: Automatic tutoring by means of intrinsic programming, in GALANTER Eugene: Automatic teaching: the state of the art, New York, Wiley, 1959, 109-116; voir TMPL 1, 609.
12. CROWDER Norman A.: Intrinsic and extrinsic programming, in CBI, 58-66; d'autres exposés in FILEP Robert Thomas: Prospectives in programming, New York, Collier-Macmillan, 1963, 324 p.; voir aussi in TMPL 1, TPI, ETR, PTAM, API; pour l'enseignement programmé par ordinateur, voir API, CBI, MIC, TMP, RPI.
13. SCHAEFER Helmuth: A vocabulary program using "language redundancy", Washington, U.S. Office of education report, 1961, 20 p. miméo; repris in Programmierter Unterricht und Lehrmaschinen, Berlin, Cornelsen, 1964, 307-412; voir son autre article dans le même volume: Preparing and presenting courses of programmed instruction, 22-25.

Abréviations des ouvrages, revues ou organismes le plus souvent cités
(pour les revues, nous utilisons les abréviations de The education index)

AET	Aspects of educational technology, éds D. Unwin et J. Leedham, London, Methuen, 1967.
ALLP	Audio-lingual language program.
Am Sch Bd J	The American school board journal.
APA	American psychological association.
API	Applied programmed instruction, éds S. Margulies et L.D. Eigen, New York, Wiley, 1962.
ATML	Advances in the teaching of modern languages, Oxford, Pergamon.
CAL	Center for applied linguistics, Washington.
Cath Sch J	The catholic school journal.
CBI	Programmed learning and computer-based instruction, éd. John E. Coulson, New York, Wiley, 1962.
CPI	Center for programmed instruction, NY.
Ed Mag	Educational magazine.
E1 Engl	Elementary English.
E1 Sch J	Elementary school journal.
ELT	English language teaching.
ETR	Educational technology, readings in programmed instruction, éd. J.P. de Cecco, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1964.
FdlM	Le français dans le monde.
GPI	Gesellschaft für programmierter Instruktion, Berlin
HRT	Handbook of research on teaching, éd. N. Gage, New York, Rand Mc Nally, 1965.
HumRRO	Human resources research office.
IJAL	International journal of American linguistics.
ita J	Initial teaching alphabet journal.
IRAL	International review of applied linguistics in language teaching.
J Ed	The journal of education.
J Ed Psychol	Journal of educational psychology.
J Ed Res	Journal of educational research.
JPI	Journal of programmed instruction.
J Psychol	Journal of psychology.
LLIP	Language learning: the individual and the process, éd. E.W. Najam, Bloomington, Indiana Uni, 1966; aussi IJAL 32/1, 1966, part II.

- MIC Mechanization in the classroom, éd. M. Goldsmith, London, Souvenir press, 1963.
- MLA Modern language association.
- MLJ Modern language journal.
- MLTA Modern language teachers' association.
- PL Programmed learning, éd. W.I. Smith et J.W. Moore, New York, Van Nostrand, 1962.
- PLET Programmed learning and educational technology (anciennement Programmed learning), London.
- PLL Publications of the language laboratory.
- PLLL Programmed learning and the language laboratory, éd. Kl. Bung, London, Longmac, 1967.
- PMLA Publications of the modern language association of America.
- Psychol Abstr Psychological abstracts.
- PTAM Programs, teachers and machines, éd. A. de Grazia et D.A. Sohn, New York, Bantam, 1964.
- Read Teach The reading teacher.
- RLT Research on language teaching, éd. H.L. Nostrand et al., Seattle, Washington Uni press, 1965.
- RPI The research on programmed instruction, éd. W. Schramm, Washington, USOE, 1964.
- RVL Readings in verbal learning, éd. D.H. Kausler, New York, Wiley, 1966.
- Sch Mgt School management.
- SDLL Structural drill and the language laboratory, éd. F. Gravit et A. Valdman, The Hague, Mouton, 1963; aussi, IJAL 29/2, 1963.
- SPI Student response in programmed instruction, éd. A.A. Lumsdaine, Washington, National academy of sciences - National research council, 1961.
- SRA Science research associates, Chicago.
- Teacher Ed Teacher education.
- Times Ed Sup Times educational supplement, London.
- TMP Teaching machines and programmed learning, éd. R.D. Gee, Hatfield, Hertfordshire County council technical library and information service, 1963, 2ème éd. 1965.
- TMPL 1 Teaching machines and programmed learning, éd. A.A. Lumsdaine et R. Glaser, Washington, National education association, 1960.

- TMPL 2 Teaching machines and programmed (sic) learning, éd. R. Glaser, Washington, National education association, 1965.
- TPI Trends in programmed instruction, éd. G.D. Ofiesh et W.C. Meierhenry, Washington, National education association, 1964.
- TRE Training research and education, éd. R. Glaser, New York, Wiley, 1962.
- USOE United States office of education.

Autres abréviations utilisées

- | | | | |
|-------|---|-----|-------------------------|
| AV | audio-visual (audio-visuel) | LL | laboratoire de langues |
| CR | compte-rendu | NY | New York (state) |
| EP | enseignement programmé | PI | programmed instruction |
| FL(s) | foreign language(s) | TM | teaching machine |
| FSM | fundamental skills method
(autrefois: audio-lingual) | Uni | University (Université) |

Le sigle MLab indique qu'un résumé de l'ouvrage ou de l'article a paru dans la revue Modern language abstracts.

Les ouvrages et articles les plus importants sont accompagnés d'un bref commentaire.

Les ouvrages ou articles qui présentent une introduction élémentaire sont marqués d'une astérisque.

Les ouvrages ou articles fondamentaux destinés aux spécialistes sont précédés de deux astérisques.

A. Généralités

- ALEXSANDROV G.N. et al.: Brief summary of programmed instruction in the Soviet Union: Cybernetic devices aid students' independent study (and) audio-visual synthesis and the teaching of spoken language - use of programmed instruction in the U.S.S.R., Vestnik vyšei školy 22/4, 1964, 45-47.
- ANSCHÜTZ Herbert: Die Verteilung der Begriffe in Lehrprogrammtexten, in Lehrmaschinen in kybernetischer und pädagogischer Sicht, éd. Helmar Frank, Stuttgart, Klett, 1965, 104-113 (pour améliorer les programmes du genre Schaefer).
- APTER Michael J.: The development of audio-visual programmed instruction, PLET 4, 1967, 302-315 (l'enseignement AV est plus efficace que l'audio-lingual ou le simple visuel).

- * APTER Michael J. et FELLOWS B.J.: Audio-visual programmed instruction, Visual education, mars 1967, 37-39.
- ARTEMOV V.A.: O obučajúcich mašinach i programirovannom obučeníi inostrannym jazykam (l'utilisation des machines et des programmes dans l'enseignement des langues), Inostrannye jazyki v škole 6, 1962, 71-82.
- ASHER James J.: Factors within the program of a teaching machine which influence foreign learning, USOE, 1961 (valeur relative de la présentation orale et visuelle du vocabulaire).
- ASHER James J.: Sensory interrelationships in vocabulary and syntactic learning, PLL 6, 1961.
- ASHER James J.: Continued development of a theoretical model for programmed learning of languages, USOE, 1963.
- BARLOW John A.: Earlham College student self-instructional project: first quarterly report, Earlham College, miméo, 1959; repris in TMPL 1, 416-442 (programmes linéaires pour enseigner l'anglais et le russe).
- BARLOW John A.: The Earlham College self-instructional project, AV communication review 8, 1960, 207-209.
- BAUER Eric Wolfgang: Structural linguistics, programmed learning and language laboratory techniques, International colloquy on AV aids and the teaching of languages, Antwerp, 1963 (expériences en français et en allemand).
- BEARD Norman: Programmed reading - experimental work with the slow learner, in AET, 65-73 (programmes linéaires avec des sources visuelles et sonores).
- ** BELASCO Simon: Structural drill and the refinement principle, in SDLL, 19-23 (article de base à l'usage de tous ceux qui préparent des bandes magnétiques).
- * BELASCO Simon: Les structures grammaticales orales, FdIM 41, 1966, 37-46 (contributions de la linguistique tagmémique et transformationnelle).
- BELL Roberta et MACDONALD Pearl S.: Experimental use of self-instructional courses in Russian and Spanish by secondary school students Arlington, Va, 1964 (programmes ALLP d'espagnol et de russe).
- BERMANN I.M. et BUCHBINDER V.A.: Sprachmodelle und die Entwicklung der mündlichen Sprachbeherrschung, Fremdsprachenunterricht 7/4, 1963, 179-186.
- BERN Henry A.: New directions in AV communications: toward educational engineering, Indiana University school of education bulletin 36, 1960, 4-19 (valeur de la présentation visuelle - il faudrait enregistrer le son et l'image en même temps).
- BIANCHERI A.: Commission 'grammaire-lettres', Le courrier de la recherche pédagogique, n° spécial, janvier 1965, 79-83 (programmes ramifiés pour l'enseignement de la littérature et du vocabulaire, programmes linéaires pour l'enseignement des paradigmes, de l'orthographe et pour l'introduction à certaines oeuvres littéraires).

- BLYTH J.W. et al.: The Hamilton College experiment in programmed learning, The fund for the advancement of education of the Ford foundation, 1961 (programmes pour l'enseignement du français et de l'allemand, succès remarquables, utilisation des sources visuelles et sonores).
- BLYTH John: La machine à enseigner et l'être humain. Où en est l'enseignement audio-visuel? Etudes et documents d'éducation 50, 1963.
- BRETHOWER D.M.: On linguists and psychologists in second language learning, or the necessity of strange bedfellows, PLL 6, 1961.
- BRIGGS F. Allen et BRANSON Robert E.: Programs in the language art - available and desirable, in TPI, 75-77.
- BRINK Robert: Application of audio-lingual programming to industrial training, in TPI, 117-118.
- ** BROADBENT D.: Programmed instruction of advanced students by radio and television, Australian journal of education 11, 1967, 160-162 (discussion des systèmes pour ordinateurs: PLATO 2, PATOR, PATOTEL).
- BUITEN Roger et LANE Harlan L.: A language teaching system with real-time error discrimination and feedback, miméo, 1964 (SAID [Speech autoinstructional device] project, enseignement par ordinateur).
- BUNG Klaus: Some thoughts on programming languages for the tape-recorder, International conference: Modern FL teaching, Berlin, Preprints Part I, 1964, 425-439 (enseigner une chose à la fois; principe cyclique).
- BUNG Klaus: Problems of learning in the language laboratory, AV language journal 2/4, 1964, 3-7; 3/1, 1965, 16-19 (rejette l'opinion que le laboratoire de langues ne sert qu'à renforcer les connaissances acquises dans des classes traditionnelles).
- BUNG Klaus: Language learning with programmes, extended version of Inside the shell, New Education 1, novembre 1965, 28-31; repris in The science of learning, Tokio, 1967; repris in PLLL 2, 11-56 (pourquoi préférer le système RU [repetitive unit] aux programmes linéaires).
- BUNG Klaus: Language laboratory work for advanced students and the 'Audio-adapter', Contact 8, 1966; repris in PLLL 2, 91-105 (conversations au laboratoire de langues; comment préparer des compositions avec les étudiants).
- BUNG Klaus: Subvalidation of language programmes or How to avoid the reinforcement of errors, trad. Subvalidierung von Sprachprogrammen, Programmierteres Lernen und programmierter Unterricht 3, 1966, 11-16; repris in PLLL 2, 61-68 (se garder d'enseigner des locutions non-grammaticales).
- BUNG Klaus: The unnatural barrier, Times Ed Sup 10.12.1965, 1285 (LL centre de tout enseignement des langues; ne pas le séparer des classes ordinaires).

- BUNG Klaus: Aufgaben eines Sprachlernzentrums und Vorschläge zu seiner Gestaltung, in Lehrmaschinen in kybernetischer und pädagogischer Sicht 4, éd. Helmar Frank, Stuttgart, Klett, 1966, 282-301 (un centre d'enseignement doit avoir une grande variété de machines et non pas seulement un laboratoire d'une vingtaine de magnétophones).
- BUNG Klaus: Functions of a language learning centre and suggestions for its design, in PLLL 2, 111-169.
- BUNG Klaus: Das Sprachlabor der Zukunft, Umschau in Wissenschaft und Technik 24, 15.12.66 (rôle des machines à enseigner; analyse de tout ce qui dépend de la compréhension auditive).
- BUNG Klaus: Uses of the Audio-adaptor, miméo, 1966, 15 p.; à paraître in PLLL 1 (ce système permet aux étudiants de travailler en équipe).
- BUNG Klaus: Notes on methods of presenting new vocabulary in a language programme, in PLLL 2, 173-186.
- ** BUNG Klaus: Problems of task analysis for language programming, in PLLL 2, 193-279.
- BUNG Klaus: A model for the construction and use of adaptive algorithmic language programmes, miméo, 1967, 12 p. (rejette la méthode FSM; prépare les organigrammes pour l'enseignement des langues par ordinateur).
- CARROLL John Bissell: Wanted: A research basis for education policy on FL teaching, Harvard educational review 30, 128-140 (analyse détaillée de ce qu'on cherche à enseigner).
- CARROLL John Bissell: Research to determine the effectiveness of programmed grafdrills in teaching the Arabic writing system, USOE, 1962 (présente un système d'équivalences entre la langue écrite et la langue parlée très efficace pour les moins doués).
- ** CARROLL John Bissell: A primer of programmed instruction in FL teaching, IRAL 1, 1963, 115-141 (I: EP en général; II: applications à l'enseignement des langues).
- ** CARROLL John Bissell: Research on teaching foreign languages, in HRT, 1963, 1060-1100 (critique et bien documenté).
- * CARROLL John Bissell: A model for research in programmed self-instruction, in ATML 2, 1966, 11-46 (nécessité de sources sonores et visuelles; rôle de la confirmation des réponses, des réponses construites ou à choix multiple, de l'enregistrement des réponses, de la répétition; présentation de la programmation cyclique et de la machine AVID; étude de l'évanescence, définition des objectifs).
- CASSELS Samuel J.: The development and production of mathematical programmes: a case study, in AET, 231-242 (comment préparer un exercice mathématique).
- CATFORD J.C.: Problems in language teaching with reference to current research needs, Makerere, Paper to Commonwealth conference on the teaching of English as a second language, miméo, 1961.

- CREORE Frances B.: The new media in language teaching, AV Instruction 5, 1960, 286-293 (enseignement FSM); MLab.
- DAVEY D. D.: Foreign language teaching in the U.S.A., Babel (MLTA) 3/1, 1967, 5-8 (le rôle des programmes dans l'enseignement et leurs désavantages).
- ** DAVIES Ivor K.: Mathematics - a functional approach, in AET, 205-216 (montre le développement de l'EP pendant les années 60-66; bonne introduction à la technologie de Gilbert).
- * DELATTRE Geneviève: Les différents types d'exercices structuraux, FdIM 41, 1966, 12-21 (répétition, substitution, transformation, expansion, combinaison, dialogue dirigé, complétion).
- * DELATTRE Pierre: Oklahoma revisited, in ATML 2, 1-10 (habitudes psychologiques, physiologiques et grammaticales qui résultent de l'enseignement FSM).
- DEMBOWSKI Johann: Über einige Fragen des Sprechens und seiner Entwicklung in Lichte kybernetischer Anschauungen, Deutsche Zeitschrift für Philosophie 10, 1962, 313-323.
- DESBERG Dan: Automaticity: language learning goal, Educational screen and AV guide, 1961, 172-174 (valeur de la machine à enseigner); MLab.
- DICK Walter: Programmed instruction over closed circuit television, in TPI, 251-252.
- DIEUZEIDE Henri: L'articulation de l'enseignement programmé et des moyens audio-visuels, Le courrier de la recherche pédagogique, no spécial, janvier 1961, 49-52 (compare l'audio-visuel et le programmé).
- DIEUZEIDE Henri: L'écran et le programme, L'éducation nationale 15-16, 29.4.1965, 52-54.
- DODD V. T.: Structuring subject materials, Journal of programmed learning 2, 1965, 88-93.
- DREHER J.: A comparison of native and acquired language intonation, Uni of Michigan Ph.D. dissertation, 1951.
- * DUFAU Micheline: Exercices structuraux à partir d'un texte littéraire, FdIM 41, 1966, 54-57.
- DUNGWORTH D.: Experiences with a modern language program, PLET 3, 1966, 171-175 (application du système Egrule à l'enseignement de l'allemand et du russe).
- EDDY Frederick D.: 1959 revisited, AV Instruction 7, 1962, 602-623; MLab.
- EDDY Frederick D.: Vocabulaire et exercices lexicaux, FdIM 41, 1966, 47-53 (comment introduire les exercices structuraux et en limiter le champ sémantique pour les rendre plus intéressants).
- EDGERTON A. K. et TWOMBLY R. W.: Programmed course in spelling, El Sch J. 62, 1962, 380-386.
- ESTARELLAS Juan: The challenge of programmed instruction to the FL teacher, The Florida FL Reporter 4/2, 1965/6, 19 et 25; MLab.

- FIKS Alfred I.: A short Vietnamese language program: training course and research vehicle, IRAL 4, 1966, 235-254 (l'enseignement FSM et les programmes se basent tous les deux sur les théories behavioristes. Un cours programmé de vietnamien excellent pour la compréhension auditive)
- FIKS Alfred I. et GARVEY C. J.: Construction and evaluation of a short automated Vietnamese course, Washington, HumRRO, 1963.
- FINN J. D.: Automation and education, I: general aspects, II: automating the classroom, III: technology and the instructional process, AV communication review 5, 1957, 343-360, 451-467; 8, 1960, 5-26.
- FRANK Helmar: Zur Objektivierbarkeit der Didaktik, Programmierteres Lernen und programmierter Unterricht 4, 1967, 1-5 (décrit la préparation d'un programme linéaire par ordinateur pour enseigner le vocabulaire); CR in Zentralblatt der GPI 1/2, 1967, 48.
- FRANK R.: La semi-programmation, Education nationale 15-16, 29.4.1965, 45-47.
- FREINET C.: La boîte enseignante à bandes auto-correctives programmées, L'éducateur 10, 15.2.1963, 1-7.
- FREINET C.: Les bandes enseignantes, L'éducateur 10, 1.2.1964, 5.
- FRY Edward B.: The use of programmed learning in the teaching of reading, Phi Delta Kappan 44, 1963; repris in PTAM, 217-226.
- GAARDER A. Bruce: Beyond grammar and beyond drills, Foreign language annals 1, 1967, 109-118 (il ne suffit pas que l'étudiant fasse des exercices; il faut qu'il s'exprime plus librement).
- GARRICK A. J. et JORDAN T. C.: The conventional and instantaneous response systems in language laboratories, Programmed instruction bulletin 1/3, 1966, 10-14 (il faut bien réfléchir avant de faire installer un LL; le système conventionnel de la grande majorité des LL n'est pas aussi efficace que le système de la reproduction instantanée de la réponse).
- GARVEY C. J. et CLARK J. W.: Investigation of the procedures for limited tactical language training in Mandarin Chinese, Washington, HumRRO, 1962.
- GEIS George L.: Possible reinforcements in a program, PLL 6, 1961.
- GILPIN John: A versatile apparatus for audio self-instruction (the Poly-audio), PLL 6, 1961.
- GOCHLERNER M. M. et EJGER G. V.: Zakreplenie grammaticheskikh modelej s pomoščju algoritmov (fixing grammatical models with algorithms), Inostrannye Jazyki v škole 3, 1964, 22-26.
- GOLDBERG A. L.: Programming spelling: a case study, AV instruction 8, 1963, 94-96.

- GORDON R.L.: An investigation of the effect of a programmed instructional method on skill learning in AV education, Michigan State Uni Ph. D. dissertation, 1963; Dissertation abstracts 24, 1964, 4093.
- GREENHILL Leslie P.: Research on the presentation of programmed instruction to large groups over closed circuit television, Pennsylvania State Uni, 1963.
- GRIFFITH Janet D.: Clearinghouse report: results of the survey of the use of programmed FL instruction in American universities and colleges, Washington, CAL, multilith, 1965; MLab.
- GUENOT Jean: Cybernétique et enseignement d'une langue vivante, Europe 43, 1965, 133-149 (exercices structuraux et présentation AV; prononciation; programmes d'anglais).
- GÜNTHER Klaus: Methodisch aufbereitete Tonbänder - ein Schritt auf dem Wege zur Teilprogrammierung des Fremdsprachenunterrichts, Fremdsprachenunterricht 8, 1964, 354-365.
- HARLESS J.H.: The two meanings of mathematics, in AET, 217-222 (d'un côté le système prépare le programmeur à définir ce qu'il doit enseigner et à distinguer les problèmes particuliers des élèves; de l'autre, il le guide dans la rédaction des exercices).
- HARRIS C.C.: An experience in self-teaching, PLL 6, 1961.
- * HAYES Alfred S., LANE Harlan L., MUELLER Theodore et SWEET Waldo E.: A new look at learning, Current issues in language teaching, 1962 NNortheast conference on teaching FLs, éd. William F. Bottiglia, 18-60 (problèmes spéciaux de l'enseignement FSM); MLab.
- HEINBERG Paul: Phonetics program, Iowa, 1964 (pour la machine Auvitor).
- HEINBERG Paul: Voice training program, Iowa, 1964 (long programme pour la machine Auvitor, ouvrage d'intérêt méthodologique).
- HILL L.A.: Programmed instruction and the class teacher, ELT 21, 1966, 45-50 (programmes linéaires et ramifiés).
- * HOCKING Elton: Language laboratory and language learning, Washington, National education association, Monograph 2, 1964, 102-109 (enseignement programmé: esquisse générale).
- * HOWATT Anthony: The cyclical principle in FL programming, PLET 4, 1967, 185-190.
- HELLMICH Harald et MUELLER Horst: Zur Bedeutung und Funktion sprachlicher Modelle, Fremdsprachenunterricht 7, 1963, 193-200.
- HENNING W.A.: Discrimination training and self-evaluation in the teaching of pronunciation, IRAL 4, 1966, 7-17 (le LL n'enseigne pas la prononciation; comment le faire).
- HIESTER Miriam W.: A programmed text in prosody, in TPI, 82-83.
- HOLLAND James G.: Programming verbal knowledge, Cambridge, Harvard psychological laboratories, miméo, 1960.

- * HUGHES J. L.: Programmed instruction for schools and industry, Chicago, SRA, 1962, 15-299 p. (excellente introduction).
- KAI-YU HSU: Audio-lingual instructional materials in Chinese-Mandarin for beginning students in secondary schools, San Francisco State College, 1963 (programmation FSM).
- KARPOV K. B.: Programmed instruction, teaching machines and FLs, FLs in school 4, 1964, 35-39.
- KING Paul E.: Teaching machines and the LL, Am Sch Bd J 141, 1960, 17-18 ; repris in Cath Sch J 60, novembre 1960, 21-23.
- KING Paul E.: Les machines audio-électroniques et l'EP, Education 3183, 24-1-1964, 159-160.
- KONDRATYEVA V. A.: Quantitative characteristics of programmed learning texts for FL reading, Programmirovanye obucheniye i kiberneticheskiye obuchayushchiye mashiny, 1963, 166-193 .
- KOPSTEIN Felix F. et ROSHAL Sol M.: Verbal learning efficiency as influenced by the manipulation of representational response processes pictorial-verbal and temporary continuity factors, in SPI, 335-350 (les programmes audio-visuels sont plus efficaces que les autres).
- KRONES Robert et SAWYER Jesse O.: On the use of low-frequency tones for marking LL tapes, Language Learning 14, 1964, 51-54 (pour les programmes ramifiés sur bande, solution du problème de l'aiguillage automatique);MLab.
- LABIN Edouard: La combinaison de l'instruction programmée et de la télévision, Pédagogie cybernétique 2/2, 1964, 25.
- LAMERAND Raymond: The LL and the study of literature, Babel (MLTA) 2/1, 1966, 22-25 (les systèmes de Pressey, Crowder et Skinner appliqués à l'enseignement de la littérature au LL);MLab.
- LAMERAND Raymond: Mathematics and the LL, Programmed instruction bulletin 2/1, 1967, 4-10 (Gilbert comparé à Skinner; compréhension auditive).
- LANDA L. N.: Algorithmen und programmierter Unterricht, Programmierter Unterricht und Lerntheorie, Urania, 1966, trad. Algorithms and programmed instruction in PLLL 1 (sous presse).
- LANE Harlan L.: Teaching machines and programmed learning, Harvard educational review 31, 1961, 469-476.
- * LANE Harlan L.: Experimentation in the language classroom: guidelines and suggested procedures for the classroom teacher, Language learning, 12, 1962, 115-123.
- ** LANE Harlan L.: Specifications for auditory discrimination learning in the LL, IJAL 29, 1963, 61-69.
- ** LANE Harlan L.: Programmed learning of a second language, IRAL 2, 1964, 249-301; repris in TEMPL 2, 584-643 (article fondamental muni d'une bibliographie d'ouvrages théoriques et pratiques).

- * LANE Harlan L.: Models of language and methods of teaching, in LLIP, 15-23 (caractérise les différentes méthodes d'enseignement au LL; explique ses expériences - projet SAID [speech auto-instructional device] utilisant un ordinateur).
- LANE Harlan L. et BUITEN Roger: A preliminary manual for the speech autoinstructional device [SAID], Ann Arbor, Uni of Michigan, Behavior analysis laboratory, miméo, 1964.
- LANE Harlan L. et SCHNEIDER Bruce: Methods for self-shaping echoic behavior, MLJ 47, 1963, 154-160.
- ** LANE Harlan L. et BUITEN Roger: A self-instructional device for conditioning accurate prosody, Trends in language teaching, éd. A. VALDMAN, New York, Mc Graw-Hill, 1966, 159-174 (excellent article qui montre le rôle que peut jouer l'ordinateur dans l'enseignement des langues).
- LEEDHAM John: Programming and AV material, ita J 6, 1964, 11.
- LEVINE J.: Let's debate programmed reading instruction, Read Teach 16, 1963, 337-341.
- LEWIS E. N.: Experimentation on the development of more effective methods of teaching FLs by making extensive use of electro-mechanical aids, Washington, USOE, Language development section, miméo, 1961.
- MC DONALD Pearl S.: Experimental use of self-instructional courses in Russian and Spanish by secondary school students, USOE, 1963.
- MC GAULLEY Michael T.: Mathetics in industrial and vocational training, in AET, 223-229 (on ne peut pas reconnaître les leçons mathématiques à leur format; tout dépend de l'analyse préalable à la rédaction des exercices).
- MARKLE Susan Meyer: Report on the initial test of a junior high school vocabulary program, 1960; repris in TMPL 1, 229-246.
- MARTIN John Henry: Report on automated reading instruction, Teaching aids news 5/4, 1965, 6-10.
- * MARTY Fernand: Objectivity and the FL teacher, in LLIP, 108-121 (les buts à envisager: comment les atteindre).
- MAST Gifford M.: Film as a program medium: technical and economic considerations, in TPI, 256-258.
- MATTHIEU Gustave: Automated language instruction: a new deal for student and teacher, Automated teaching bulletin 1, 1959, 5-9; repris in TMPL 1, 651.
- MATTHIEU Gustave: One answer to advanced lab. work, MLJ 44, 1960, 123-126; 352-354 (programmation adjointe au LL); MLab.
- MICHEL G.: Das phonetische Kabinett, ein Mittel zur wesentlichen Verbesserung der Sprachbeherrschung, Wissenschaftliche Studien des pädagogischen Institutes Leipzig 1, 1964, 38-53.

- MILAN Mikulás: Dreijährige Erfahrungen in der Grundschule mit dem programmierten Unterricht in der Grammatik der Muttersprache, in Lehrmaschinen in kybernetischer und pädagogischer Sicht 4, éd. Helmar Frank, Stuttgart, Klett, 1966, 196-202.
- MILAN Mikulás et BERNATH Paul: The use of programmed learning in grammar for 11 year old pupils, in AET, 125-131 (en Tchécoslovaquie 1963/4, 132 programmes pour l'enseignement de la langue maternelle; on a rejeté la forme skinnérienne de renforcement immédiat).
- MILDENBERGER Kenneth W.: Problems, perspectives, and projections, in éd. Edward Najam, Materials and techniques for the LL, IJAL 20/1, 1962, part II.
- MOORE J. William et SMITH Wendell I.: Knowledge of results in self-teaching spelling, Psychological reports 9, 1961, 717-726; repris in PL, 150-162; repris in ETR, 236-291.
- MORTON F. Rand: Initial mechanico-electronic specifications for a prototype AV teaching machine designed for self-instructional use in the audio-lingual learning of FLs, PLL 3, 1959 (programmation FSM et AV).
- MORTON F. Rand: LL Teaching machines, Die neueren Sprachen 29, 1960, 387-388.
- MORTON F. Rand: The teaching machine and the teaching of languages, a report on tomorrow, PMLA 75/4, 1960, part 2, 1-6 (système linéaire); MLab.
- MORTON F. Rand: Programming of audio-lingual language skills for self-instructional presentation, PLL 6, 1961 (recueil d'intérêt historique).
- MORTON F. Rand: On the advantages of audio-lingual programming, Los Angeles, AMA conference on teaching machines and programmed learning, 1961 (les avantages d'une machine à enseigner); MLab.
- MORTON F. Rand: Audio-lingual language programming project, Washington, USOE, miméo, 1964 (préparation des programmes en russe et en espagnol; perception auditive et discrimination des phonèmes; production des phonèmes; perception et utilisation des éléments syntaxiques, morphologiques, lexicologiques; préparation de programmes en thai et en chinois avec le Dr. Kou P'ing Chou, en français avec le Dr. T. Mueller, où la programmation cyclique est utilisée avec une machine à enseigner).
- MUELLER Theodore: Programming morphemic structures: the concept of minute steps, PLL 6, 1961, 41-52.
- MUELLER Theodore et NIEDZIELSKI Henri: Programmed instruction in teacher retraining (NDEA [National defence education act] Institutes), MLJ 50, 1966, 92-97 (programmes pour tenir les professeurs au courant); MLab.
- NEWMARK Gerald: Beginning FL study utilizing dramatic motion pictures and programmed learning materials, Santa Monica, System development corporation, 1961, 42 p. (comment intégrer les éléments visuels et sonores dans un programme); MLab.

- NEWMARK Gerald: FLs in elementary schools and implications for teacher education, *Teacher Ed* 14, 1963, 449-455.
- NOALL M.S.: Automatic teaching of reading skills in high school, *J Ed* 143, 1961, 1-71.
- OLMO Guillermo del: Individualized instruction: the classroom situation, in *LLIP*, 161-169.
- O'NEAL Robert: My aunt's pen, *MLJ* 47, 1963, 29-30 (quand on se borne aux dialogues, les élèves n'arrivent pas à s'exprimer); *MLab*.
- PERRIAULT Jacques: EP et méthodes AV, Toulouse, conférence C.E.R.D.P., Faculté des Lettres, 1964.
- PERRIAULT Jacques: Über den Platz der programmierten Instruktion in einem Modell eines intensiven Sprachunterrichts, in *Lehrmaschinen in kybernetischer und pädagogischer Sicht* 4, éd. Helmar Frank, Stuttgart, Klett, 1966, 237-242.
- PERRICOT Jean: La linguistique et l'EP, *Le courrier de la recherche pédagogique*, no spécial, janvier 1965, 53-55 (acquisition des mécanismes par la répétition; application de la linguistique fonctionnelle; la linguistique fournit des notions sans lesquelles il est impossible de construire un programme utile).
- PERSSELIN L.E.: The motion picture in teaching machines, *Film user*, mars 1965, 141-144.
- PHILLIPS E. Lakin: A multipurpose programmed reading series, New York, APA Meeting, 1961.
- PIMSLEUR Paul: Machines and the teaching of FLs, *Year book of education*, 1960, 482-491.
- PINES Maya: How three-year-olds teach themselves to read - and love it, *Harper's magazine*, mai 1963; repris in *PTAM*, 205-217.
- * POLITZER Robert: Some reflections on pattern practice, *MLJ* 48, 1964, 24-28 (il ne faut pas se limiter à faire des exercices, il faut que l'élève s'exprime librement).
- PORTER Douglas: A report on instructional devices in FL teaching, prepared for international training and research program of the Ford foundation, miméo, 1958; repris in *TMPL* 1, 136-205.
- PORTER Douglas: A report on the use of AV aids in FL teaching, read to the fund for the advancement of education, Cambridge, Harvard Uni, miméo, 1958.
- PORTER Douglas: Some effects of year long teaching machine instruction, in *Automatic teaching: the state of the art*, éd. Eugene Galanter, New York, Wiley, 1959, 85-90; repris in *TMPL* 1, 673-674.
- Program information sheets, Washington, CAL, miméo, 1967 (50 programmes disponibles pour l'enseignement des langues).
- REICHARD J.R.: Experimentation on the development of more effective methods of teaching FLs by making extensive use of electro-mechanical aids, USOE, Language development section, miméo, 1962.

- REQUEDAT François: Les machines à enseigner et les programmes, FdLM 27, 1964, 39-42 (systèmes linéaire et ramifié; comment améliorer la prononciation); MLab.
- REYNOLDS James H. et GLASER Robert: Effects of linear and spiral programming upon amount and variability of learning, in ETR, 164-169 (exposé de 1962).
- * RICHMOND W. Kenneth: An introduction to the theory and practice of programmed learning, London, Collins, 1965, 272 p. (chapitre sur le sonnet: programme linéaire, quelques éléments empruntés à Barlow, Crowder et Gilbert).
- ROCKLYN Eugene H.: Problems in programming an intensive aural-oral language course, PLL 6, 1961.
- ROCKLYN Eugene H.: Application of programmed instruction to FL and literacy training, Naples, NATO conference on the military applications of programmed instruction, 1965.
- ROCKLYN Eugene H. et CLARK J. W.: Construction, programming, and evaluation of a limited tactical language course, Washington, HumRRO, miméo, 1962.
- ROCKLYN Eugene H., MOREN Richard I. et ZINOVIEFF, A.: Development and evaluation of training methods for the rapid acquisition of language skills, Washington, HumRRO, miméo, 1962.
- ROESKE Elfriede: Ist Sprachlaborarbeit programmiertes Lernen? Praxis des neusprachlichen Unterrichts 4, 1966, 363-372 (distingue les travaux au LL qui dépendent essentiellement de l'élément auditif et les programmes où domine le visuel).
- ROGERS Glenn H.: Skinner technique in reinforced learning as applied to remedial spelling, in TPI, 177-179.
- * ROMERO J. C.: Direct questions in the teaching of conversation, ELT 20, 1966, 109-112 (conversation programmée); MLab.
- SAGER J. C.: Material for the LL, AV Language journal 3, 1965, 5-8.
- SALTZMAN Irving J.: Comments on teaching machines, in Language teaching today, éd. Felix J. Oinas, repris in TMPL 1, 678.
- SALTZMAN Irving J., BUCK George C. et BONGART Klaus H.: Observations on the use of self-instructional programmed FL courses, AV communication review 13, 1965, 53-58.
- SAPON Stanley M.: Some reflections on models of linguistic structure and language programming, PLL 6, 1961.
- SAPON Stanley M.: Programmed learning and the teacher of FLs: final report to the seminar in language and language learning, Seattle, Uni of Washington, 1962.
- ** SAPON Stanley M.: Micro-analysis of second language learning behavior, IRAL 3, 1965, 131-136.
- SCHAEFER Halmuth H.: E. A. Poe as a reinforcer, Psychological reports 8, 1961, 398.

- SCHAEFER Halmuth H.: A vocabulary program using "language redundancy", Journal of programmed instruction 2, 1963, 9-16; repris in Programmierter Unterricht und Lehrmaschinen, Berlin, Cornelsen, 1964, 387-412 (système bien expliqué dans PLLL; S. enseignait la lecture à partir des histoires de Poe dans lesquelles il insérait les mots allemands de telle façon que l'élève pouvait se dispenser d'avoir recours à un dictionnaire).
- SCHERER George A.: Toward more effective individualized learning, in LLIP, 139-146.
- SCHRAMM Wilbur: New teaching aids for the American classroom, a symposium on the state of research in instructional television and tutorial machines, Stanford, Institute for communication research, 1960.
- SCHRAMM Wilbur: Programmed instruction in Denver, in Four case-studies in programmed instruction, New York, Fund for the advancement of education, 1964, 29-39 (programmes de français, anglais et espagnol).
- SCHRAMM Wilbur: Programmed instruction today and tomorrow, New York, 1962, repris in Four case-studies in programmed learning, 1964, appendice 98-111 (programmes AV dans lesquels on retrouve les formats linéaires et ramifiés).
- SCHUTZ Robert E., BAKER Robert L. et GERLACH Vernon S.: Teaching capitalization with a programmed text, AV communication review 10, 1962, 359-362; repris in ETR, 386-392.
- * SGALL Petr: Cybernétique et linguistique, Europe 43, 1965, 62-68 (impossible de décrire une langue uniquement en termes de cybernétique).
- * SHEARER G. A. [Don]: A new look at audio programming, Programmed instruction bulletin 1/2, 1966, 16-23 (comment s'y prendre pour préparer des programmes sur bande magnétique; ce qu'il faut éviter).
- SHURAWLEWA J. W.: Die Auswahl des grammatischen Stoffes auf Grund von Sprachmodellen, Fremdsprachenunterricht 7, 1963, 186-193.
- ** SILBERMAN Harry F.: Reading and related verbal learning, in TMPL 2, 508-545.
- SKINNER Burrhus Frederick: Special problems in programming language instruction for teaching machines, in Language teaching today, éd. Felix N. Oinas; IJAL 26/4, 1960, part 2.
- SMITH M. D. et al.: The Earlham self-instruction project: a report of activity and progress, Richmond, Indiana, Earlham College, miméo, 1961.
- SPOLSKY Bernard: The psycholinguistic basis of programmed FL instruction, Uni of Montréal, Ph. D., 1966.

- ** SPOLSKY Bernard: A psycholinguistic critique of programmed FL instruction, IRAL 4, 1966, 119-129 (les défauts de l'application du système de Skinner à l'enseignement des langues).
- SPOLSKY Bernard: Computer-based instruction and the criteria for pedagogical grammars, in Computation in linguistics: a case-book, éd. Paul L. Garvin, Bloomington, Indiana Uni Press, 1966.
- STEFAN Vladimír: Využití kybernetiky pro potřebu škol a vyučování v NDR (use of cybernetics in schools and teaching in GDR), Vysolá škola 12, 1963/4, 250-256.
- STEFANOVIC Josef: Programované učenie a provopisné vyučovanie (EP and teaching spelling), Slovensky jazyk a literatura v škole 4 et 5, 1963/4.
- STOLUROW Lawrence M.: Prompting versus confirmation sequences and overlearning in the automated teaching of sight vocabulary, APA, 1961 (avantages à court et à long terme); MLab.
- STOLUROW Lawrence M. et LIPPERT Henry: Prompting, confirmation, and overlearning in the automated teaching of a sight vocabulary, Washington, USOE, 1962; repris in ETR, 187-197.
- STOTT D.H.: Genesis of programmed reading, Times Ed Sup 2492, 22.2.1963, 354.
- SWEET R.J.: Programming control to elicit maximum effectiveness in pronunciation, PLL 6, 1961.
- TANZMAN J.: AV program: what you need beyond equipment, Sch Mgt 7, avril 1963, 14-18.
- TEZZA J.S.: The effects of listening training on audio-lingual learning, Ann Arbor, Michigan Uni Ph. D., Dissertation abstracts, 1962, 5150.
- THOMSON F. Paul: Teaching systems and technician engineers, Journal of the institution of electrical and electronics technician engineers 1, 1965 (il faut renseigner les techniciens pour qu'ils puissent envisager l'utilisation de l'EP dans les LL et les machines à enseigner); MLab.
- TOLCH C.J.: Methods of programming teaching machines for speech, The speech teacher 11, 1962, 233-238; MLab.
- TRUMP J.L.: Improving modern language teaching and learning, International conference: modern foreign language teaching, éd. Gerhard Müller, Berlin, Preprints Part 1, 1964, 359-375.
- VALDMAN Albert: How do we break the lockstep? Variations in class size as applied to language teaching, AV instruction 7, 1962, 630-634.
- * VALDMAN Albert: Toward self-instruction in FL learning, IRAL 2, 1964, 1-36.
- VALDMAN Albert: Programmed instruction and FL teaching, in International conference: modern foreign language teaching, éd. Gerhard Müller, Berlin, Cornelsen, 1965, 289-359; repris in Trends in language teaching, éd. Albert Valdman, New York, Mc Graw-Hill, 1966, 133-158.

- * VALDMAN Albert: La progression pédagogique dans les exercices structuraux, FdIM 41, 1966, 22-29 (contribution des analyses linguistiques préalables à la rédaction des exercices).
- WHITE Jerome B.: FL learning in the light of programming theory and technique, Programmierter Unterricht und Lehrmaschinen, Berlin, Cornelsen, 1964.
- WEIGALL R.: Investigation into programmed spelling, Ed Mag 21, 1964, 149-150.
- WISNIKOW R.: Für und wider das Gruppensprachlabor, Programmiertes Lernen und programmierter Unterricht 3, 1965, 119-123.
- ZIERER Ernesto: Instrucción programada - su aplicación en le enseñanza y el aprendizaje de idiomas extranjeros, Trujillo, Peru, Uni Nacional de Trujillo, 1964; MLab.
- ZIFREUND Walther: Diskussion der programmierungstechnischen Möglichkeiten eines neuen Sprachlabortyps mit kontinuierlich verstellbarer Zeitverzögerung, in Lehrmaschinen in kybernetischer und pädagogischer Sicht 4, éd. Helmar Frank, Stuttgart, Klett, 1966, 185-191; CR in Zentralblatt der GPI 1, 1967, 10.
- ZIFREUND Walther: Theoretische Diskussion von Lehralgorithmen für den programmierten Fremdsprachenunterricht und ihre gerätetechnische Realisierung, Praxis und Perspektiven des programmierten Unterrichts 2, 1967, 284-289; CR in Zentralblatt der GPI 1/2, 1967, 52.

La seconde partie de cette bibliographie, consacrée aux articles traitant de l'enseignement programmé d'une langue donnée (allemand, anglais, espagnol, français, latin, russe), paraîtra dans le prochain fascicule du Bulletin.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée

R. Lamérand

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

Hugonnet, D. : Exercices de français pour le laboratoire de langues, degré fondamental, Paris, Cédamel, 1966, (Collection pour l'enseignement des langues).

Le Centre de linguistique appliquée de l'Université de Besançon présente, sous ce titre, une série d'exercices structuraux de grammaire française pour débutants, composés et expérimentés dans ses laboratoires de langues dès 1958. L'ensemble comprend 64 bandes de 20 minutes, accompagnées du texte des exercices et d'un livret pédagogique.

Dans la préface, B. Quemada, directeur du CLA de Besançon et P. Rivenc, directeur adjoint du CREDIF, définissent brièvement le but du cours: fournir aux utilisateurs de Voix et Images de France (VIF) ainsi qu'aux maîtres appliquant une méthode de leur choix, des exercices de grammaire complémentaires spécialement conçus pour le laboratoire de langues. Ils précisent que la progression grammaticale et lexicale respecte celle adoptée dans VIF (premier degré), mais que la méthodologie est différente.

Au début du livret pédagogique, en une dizaine de pages, l'auteur donne des renseignements très intéressants sur la composition et l'utilisation des exercices. Il constate tout d'abord un fait encore trop négligé dans nos écoles: "Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la compréhension ne joue qu'un rôle secondaire par rapport à la nécessité de mécaniser toutes les connaissances pour rendre disponible, au moment voulu, telle phrase imposée par la situation. Le rythme de la conversation réelle ne permet pas de dissocier réflexion grammaticale et expression. La construction correcte doit s'imposer à l'esprit de l'étudiant comme doivent s'imposer au conducteur les gestes automatiques de débrayage et de freinage. Ces automatismes s'acquièrent par la pratique." (p.7).

Le laboratoire est l'instrument idéal de cette acquisition, mais il faut prendre garde au choix des exercices. H. est catégorique: "L'échec de la pure et simple répétition s'est trouvé

vérifié sur le double plan théorique et pratique." (p.7). Sans doute pense-t-il aux méthodes sur disques ou même aux bandes de VIF (on sait que, pour combler cette lacune, le CREDIF vient de publier une série d'exercices de grammaire complémentaires à la méthode).

L'auteur n'utilise les exercices de répétition que pour l'entraînement phonétique ou prosodique. Dans l'apprentissage des structures grammaticales, il juge les exercices d'addition, de substitution et de transformation plus efficaces. Il est intéressant de relever le rôle qu'il attribue à chacun: "Alors que les exercices de répétition, d'addition ou de substitution jouent un rôle de description et de fixation des structures, les exercices de transformation, par le travail d'adaptation qu'ils nécessitent, mobilisent l'attention de l'étudiant et lui permettent d'élargir rapidement ses possibilités d'expression à partir d'un schéma connu." (p.12).

Le cours comprend, comme VIF (premier degré), trente-deux leçons. Chaque leçon est divisée en deux parties de huit à dix exercices. Les stimulus, toujours au nombre de huit, sont introduits par des consignes brèves et claires, accompagnées de deux exemples. Dans chaque bande, les exercices sont variés, tant par les structures étudiées que par les procédés de présentation utilisés, afin de soutenir l'attention de l'élève.

Ni les bandes ni les livrets d'accompagnement ne proposent d'explications grammaticales. Ainsi le maître peut choisir librement la méthode de présentation la mieux adaptée au milieu scolaire et au public visés. Les structures grammaticales et les mots nouveaux sont expliqués en classe avant la séance au laboratoire. Pour le vocabulaire, on utilisera les dessins, les projections, le tableau de feutre ou même la traduction; si les exercices sont exploités en complément de VIF, les explications seront données à la projection du film fixe.

Quant au travail au laboratoire, nous relevons, parmi les nombreux conseils de l'auteur, deux opinions intéressantes:

- a) "Il convient d'exiger qu'il (l'élève) ne commence jamais un nouvel exercice avant de pouvoir effectuer correctement toutes les

transformations exigées par le précédent" (p.15).

- b) "Si nous estimons peu profitable pour l'étudiant d'écouter de façon routinière son propre enregistrement, par contre à intervalle régulier la même audition, contrôlée par le professeur, sera très utile." (ibid.). On néglige trop souvent la distinction entre l'entraînement phonétique et l'entraînement grammatical au laboratoire de langues; il est bon de rappeler que l'écoute-contrôle, indispensable en phonétique, n'est utile qu'à certaines conditions pour les bandes de grammaire.

Les exercices sont conçus pour être présentés oralement, mais il est intéressant de noter le rôle attribué à l'écriture. "(Elle) n'est qu'un soutien supplémentaire de la mémoire. Ce soutien, indispensable pour l'adulte selon les principes appliqués au CLA de Besançon, est introduit sous forme d'une initiation à l'alphabet phonétique international. L'étudiant dispose alors du texte en transcription phonétique. Il peut ainsi "revoir" seul les exercices déjà étudiés dans la journée, sans risque de compromettre sa prononciation et en apportant à ses connaissances le soutien de la mémoire visuelle et plus tard celui de l'organisation graphique." (p.16). Le passage à la langue écrite a lieu, comme dans VIF, vers la dixième leçon.

Le livret pédagogique comprend outre cette introduction deux instruments de travail indispensable pour le maître: les index très précis et très détaillés du contenu grammatical et du contenu lexical des leçons.

Nous n'avons pu obtenir du représentant de Cédamel en Suisse qu'une bande: la leçon 10 B. Elle est bien enregistrée, mais nous avons constaté dans l'élocution des présentateurs trois faits surprenants:

- 1) l'absence fréquente d'enchaînement vocalique ou consonantique

ilaportã livr / aseparã

nozami / apörtãkado / ozãfã

- 2) la prononciation artificielle de nombreux ə caduc:

vunəvə nepasuvã

3əvevə nir

3) des liaisons rares dans la langue parlée actuelle:

nuzapərtõzõkado

Il nous est impossible de juger sur une bande les normes de prononciation respectées dans l'ensemble du cours, mais les deux premiers défauts constatés dans la leçon 10 B nous paraissent graves. Nous savons d'expérience qu'il est extrêmement difficile de corriger la prononciation des élèves qui n'ont pas appris à respecter, dès la première leçon de français, les règles de l'enchaînement vocalique et consonantique ainsi que celle du ə caduc.

Des autres leçons, nous ne pouvons juger que par le texte. La matière paraît correctement délimitée, la progression bien dosée, la présentation très variée, mais seule l'utilisation du cours au laboratoire pendant un certain temps nous permettra de porter des jugements plus précis.

Quant au vocabulaire utilisé, nous avons été surpris de relever une quarantaine de mots qui ne figurent pas dans le français fondamental (1er ou 2ème degré). Certains nous paraissent déplacés à ce niveau-là (ausculter, sursauter, masser, soufflé, régime de bananes, etc.).

En conclusion, ce cours présente deux qualités: la conception des exercices structuraux, qui demandent une activité et une attention constantes de la part des élèves, et sa grande souplesse d'utilisation, qui lui permet de s'intégrer plus facilement que les autres méthodes audio-visuelles dans l'enseignement officiel. Par contre, les normes choisies pour l'enregistrement nous paraissent très discutables.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée

Eddy Roulet

Léon, Pierre R. : Prononciation du français standard. Aide-mémoire d'orthoépie. Paris, Didier, 1966, 186 p.

Edition revue et augmentée de son Aide-mémoire d'orthoépie (Centre de linguistique appliquée, Besançon 1961, 95 p.), le livre de L. est devenu un véritable cours programmé.

Après avoir rappelé que "l'orthoépie définit les règles de prononciation par rapport aux règles graphiques et énonce les lois phonétiques qui gouvernent le système phonique d'une langue", l'auteur annonce ainsi son propos:

"1. Présenter non pas un traité détaillé de toutes les règles de la prononciation française mais un opuscule aussi schématique et simplifié que possible de ces règles, sur un plan aussi pédagogique que possible. - 2. Indiquer, à côté de la norme phonétique, les tolérances admises et les tendances actuelles de la prononciation française. - 3. Insister sur l'aspect linguistique du problème...".

Au fond, L. a cherché à concilier les points de vue descriptif et normatif. L'orthoépie, science normative par excellence, a été envisagée - et c'est une nouveauté - dans une perspective linguistique. La grande complexité de la matière, la multiplicité des faits considérés ne laissent pas au lecteur l'impression décourageante de chaos, ou d'arbitraire. Avec une méthode d'une exemplaire rigueur, L. part de définitions claires; les faits sont présentés de façon schématique, de manière que certaines lois peuvent en être tout naturellement induites; ce qui est essentiel est nettement séparé de ce qui est secondaire: chaque chose est mise à la place qui lui revient, selon son ordre d'importance. Les contradictions apparentes: exceptions d'une loi, nuances, oppositions neutralisées, etc. sont expliquées; l'étudiant parvient à comprendre dans quel cas il y a nécessité absolue, dans quel autre il y a relativité et pourquoi. L. sait guider à travers le labyrinthe de l'orthoépie; l'étudiant n'a qu'à suivre pas à pas. On lui donne à mesure tout ce qui lui est nécessaire pour se repérer et avancer dans son étude. Cet aide-mémoire, bien que "schématique", n'a rien de dogmatique ni de figé. Au contraire, l'étudiant a l'impression d'épouser de très près la réalité vivante de la langue.

Ce cours programmé, qui doit permettre à l'étudiant de travailler seul, est complété par des enregistrements sur bandes magnétiques, qui donnent l'image sonore indispensable. L. insiste, dans son avant-propos, sur la primauté de la structure sonore. "Nous avons essayé de nous en tenir le plus possible à cette démarche: du son aux signes graphiques". Il recommande en premier lieu l'audition des phrases de l'exercice, sans référence écrite. Puis l'audition avec référence à la transcription phonétique. Enfin l'audition avec référence au texte orthographique.

L'architecture du livre est simple: l'étude systématique des voyelles, puis des consonnes constitue, en deux chapitres d'environ cinquante pages chacun, l'essentiel du cours. Un 3ème chapitre est consacré au problème des liaisons: c'est là qu'on trouve traité le h "aspiré". Deux autres chapitres, comparables par leurs dimensions (moins de dix pages), utiles, mais d'importance secondaire, donnent l'un la prononciation de "mots spéciaux" (chiffres, mots étrangers: noms de ville francisés, noms communs étrangers acclimatés en français), l'autre propose des exercices supplémentaires de transcription phonétique.

Chaque chapitre est divisé en unités, qui à leur tour se subdivisent: c'est ainsi que les définitions préalables nécessaires à l'étude des voyelles portent toutes le chiffre 1. Chacune représente un élément de cette première unité et porte le numéro 1.1., 1.2., ... 1.18. Les voyelles orales à un seul timbre sont traitées sous le chiffre 2, etc. Ce système facilite beaucoup les références.

Chaque chapitre est présenté selon le même schéma. Il commence par un tableau, qui présente les différentes graphies correspondant au phonème étudié, des exemples de distribution, l'indication du timbre, la fréquence, écrite et orale en o/o. Après le tableau, des Remarques signalent certaines difficultés orthoépiques. Ensuite vient un Exercice de transcription: en général 5 phrases brèves, d'une dizaine de syllabes chacune, portant sur la matière présentée dans le tableau. La clé des transcriptions est donnée à la fin du livre. Puis l'étudiant doit résoudre une série de Problèmes, portant sur certaines relations graphie-son ou son-transcription, ou encore

sur des questions de distribution. Il peut également trouver les clés des problèmes à la fin du livre. Sous la rubrique Phonémique enfin, on précise la fonction linguistique de certaines oppositions.

Un espace blanc est réservé en regard de chaque phrase de l'exercice, pour la transcription. Il est suffisant, à condition de n'avoir pas une trop grosse écriture et de respecter la méthode de L., qui transcrit en une chaîne ininterrompue toutes les syllabes d'un même groupe rythmique. De même, les pages qui donnent les clés des exercices de transcription sont pourvues d'un blanc en regard de chaque phrase, en vue de la transcription orthographique par l'étudiant.

Malgré le grand soin avec lequel ce livre a été fait, on n'a pas pu écarter toutes les coquilles. Citons-en quelques-unes:

21.5. (p. 70) une livre de pêche, transcrit en fin de paragraphe [yn livdøpef] ; 25.1. (p. 82, ligne 3 du tableau) abhorer ; 26.1. (p. 84, ligne 5 du tableau) Athlète ; 28.8. (p. 90, ligne 2 du tableau) acnée ; 29.1. 3 (p. 93) tobogán ; 29.1. 2 (tableau, ligne 1) languie (pour "languide", ou "alanguie") ; 29.4. (p. 94) prognatisme ; 29.5. (p. 95) exangue ; 29.9. (p. 96) égoute ; 30.1. (p. 96, dernière ligne du tableau) daphnée ; 31.2. (p. 97) edelweiss ; 35.5. 2 (p. 109) shrapnell ; 47.2. (p. 137) steack ; enfin 20.3. (p. 67) renvoi à 13.10. au lieu de 14.10.

La rigueur de la méthode, la clarté des définitions, la variété des phénomènes expliqués, la réflexion approfondie, que L. cherche à stimuler aussi de la part de l'étudiant (en particulier dans les Problèmes) font la valeur et l'originalité de ce manuel. Le texte des Exercices reste peut-être l'élément le plus traditionnel, le plus familier à tous ceux qui ont pratiqué la phonétique française. Les exercices sur les consonnes, en particulier, produisent souvent un effet comique de par leur nécessaire artifice: "On exige un examen du boxeur mexicain. Il a soixante dix-huit ans". Intégrés dans le cours, tel qu'il est conçu, ils ont leur utilité, en tant que contrôle des progrès en orthoépie et en transcription, aussi bien qu'en reconnaissance auditive. Et ce côté pas très sérieux, un peu fantaisiste du texte est peut-être un élément de détente. D'ailleurs ces exercices sont d'orthoépie avant tout. "On a souvent exagéré l'importance des règles d'orthoépie. Elles ne constituent qu'un aspect de la prononciation, puisqu'elles concernent surtout le timbre des phonèmes.

L'usage de cet aide-mémoire ne peut donc dispenser des exercices orthophoniques concernant le phonétisme français. (Voir à ce sujet Introduction à la Phonétique corrective et Exercices systématiques)" (p. 6 et 7).

Une très grande place est donnée à la transcription phonétique. Elle est considérée comme un outil indispensable, non seulement de contrôle des acquisitions, mais aussi d'analyse. Sa fonction essentielle est de capter l'image sonore et de l'analyser. Les exercices supplémentaires à la fin du livre nous montrent sa valeur d'instrument pour l'étude phonostylistique.

Un index des graphies, un tableau des symboles de l'alphabet phonétique international, des références bibliographiques, complètent ce manuel, indispensable à tout professeur qui enseigne le français aux étrangers, voire à tout étudiant qui se spécialise en français. Le prix du volume (26.55 fr. s.) fera sans doute obstacle à sa diffusion. On devrait néanmoins en expérimenter l'efficacité dans une classe-pilote.

43, chemin du Trabandan
1006 Lausanne

Marianne Pithon

Thackray, M. : English pattern drills for the language laboratory, Paris, Cédamel, 1967 (Collection pour l'enseignement des langues).

L'ensemble publié dans la "Collection pour l'enseignement des langues", sous la direction de B. Quemada, comprend trois volumes (soit 600 leçons) dont nous avons pu examiner le premier. Il est accompagné d'un livret pédagogique contenant des conseils méthodologiques, un index grammatical et un index des mots. Des bandes magnétiques pour l'usage du magnétophone ou du laboratoire de langues complètent cet abondant matériel. Précisons encore cette description sommaire en disant que chaque structure est traitée en quatre phases:

- a) stimulus;
- b) plage de silence pour la réponse de l'élève;
- c) réponse correcte;
- d) plage de silence pour la répétition de la réponse par l'élève.

Le cours vise des usages multiples. L'auteur pense qu'il peut s'utiliser seul, ou être le complément de n'importe quel manuel déjà introduit dans les écoles. Les exercices ne s'inscrivent pas dans une suite, mais sont indépendants les uns des autres, laissant aux maîtres toute latitude pour suivre la progression habituelle de leurs classes et des livres dont ils se servent. La difficulté des leçons reste toujours d'un niveau extrêmement bas pour permettre de choisir n'importe quel thème grammatical à n'importe quel moment, ou presque. Les "patterns" de la langue anglaise sont la base des exercices qui visent à développer des réflexes linguistiques conditionnés, et à faire acquérir un vocabulaire dont il est difficile d'évaluer l'ampleur, puisque les buts visés obligent à donner le lexique de chaque leçon au complet, sans souci des répétitions. Cette procédure permet également de se servir du cours pour recréer l'homogénéité dans certaines classes, à l'arrivée de nouveaux élèves ou après des absences prolongées.

L'idée de procurer au maître une multitude de leçons parmi lesquelles il pourra librement choisir ce qui lui convient est fort intéressante. Elle tend à faciliter l'usage du magnétophone ou du laboratoire de langues quelles que soient les conditions extérieures: programme scolaire, attribution hebdomadaire des heures d'anglais, choix antérieur du cours d'anglais.

Mais à vouloir servir trop de maîtres, on risque aussi de multiplier les servitudes, et dans le cas particulier il nous semble qu'elles sont loin d'être négligeables. Sur trois points nous avons été frappés tout particulièrement par les difficultés rencontrées par l'auteur.

Le choix du vocabulaire est arbitraire, et semble ne correspondre qu'à des considérations formelles. Ainsi l'on s'étonne de rencontrer dans un exercice aussi élémentaire que celui qui fixe la variation de l'article indéfini (a - an) les mots ulcer et unit voisinant avec arm, apple, egg ou boy, book, man qui, eux, sont parfaitement à leur place à ce stade élémentaire. On voit par là que l'auteur renonce à une présentation audio-visuelle et envisage l'usage de la traduction du vocabulaire, ce qui limite l'emploi du cours aux

pays francophones. L'index des mots dont nous parlions plus haut est effectivement conçu comme un lexique anglais-français groupant les mots utilisés dans chaque exercice.

Deuxième faiblesse, à notre sens, l'auteur a voulu limiter à l'extrême la difficulté des différentes séries, afin d'ouvrir largement les possibilités de choix et l'organisation des programmes. Mais par cela même il a détruit une bonne part de ce qui est essentiel dans la motivation des élèves: le sentiment que l'on progresse et que l'intérêt croît. "La leçon 192 n'est pas plus difficile que la leçon 3", peut-on lire dans l'avant-propos; voilà qui est bien, mais 192 exercices de difficultés égales ne peuvent que distiller l'ennui. Le caractère élémentaire de chaque série nuit certainement à la motivation qu'éveilleraient le sentiment de vaincre des obstacles et la fierté d'assimiler la complexité grandissante de la langue.

Le troisième écueil, nous le voyons dans l'absence, reconnue par l'auteur, de tout contexte et de toute situation justifiant tel ou tel exercice. On aboutit ainsi à une mécanisation pure, et un peu effrayante. Que certains sujets grammaticaux ne puissent échapper à un traitement mécanique, on ne saurait le nier; mais il paraît dangereux de généraliser le procédé à ce point. Par exemple on fait transformer à l'étudiant la phrase

The car isn't so fast as the plane
en

The car isn't as fast as the plane (Leçon 26, ex. 2).

Puis à la leçon 26, ex. 3,

David isn't as stupid as Peter
devient

David is less stupid than Peter.

L'étudiant ne peut qu'être convaincu que "not so ... as", "not as ... as" et "less ... than" sont parfaitement équivalents, et interchangeables en tous les cas, ce qui est manifestement faux. Il en va de même de bien d'autres exercices de substitutions et transformations. L'auteur nous dira que les leçons hors du laboratoire serviront à expliquer les nuances; mais puisqu'il s'agit en fin de compte de mettre l'accent sur un conditionnement des réflexes linguistiques, c'est surtout à ce niveau qu'il importerait que la situation impose les nuances.

Dès lors on peut se demander s'il est vraiment possible et légitime de créer un cours passe-partout. Les techniques perfectionnées mises aujourd'hui à la disposition des maîtres n'imposent-elles pas au contraire que les cours soient repensés en fonction des programmes de chaque école particulière et de chaque manuel spécialisé. Le but des drills de M. Th. est fort louable, la réalisation du cours est honorable, mais on ne peut que regretter le manque de sève et de saveur d'un tel travail.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée

F. Matthey