

III. BANDELIER A.

BANDELIER André

De la psychologie du comportement à la sociolinguistique: dix ans de linguistique appliquée à l'enseignement des langues à Neuchâtel.

Techniques d'instruction, 1977, 4, 6-11.

UN CENTRE DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE : ACTIVITÉS ET CONTACTS

La création en 1965 d'un centre de linguistique appliquée à l'Université de Neuchâtel fut incontestablement un acquis important pour le développement de la pédagogie des langues vivantes en Suisse romande. Plus d'une décennie d'activités diverses sous la direction de A. Gilliard, son incorporation au nouvel Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, centre de recherche actuellement le plus actif dans notre pays, fournissent l'occasion d'un bilan utile, car peu de domaines ont connu un développement récent plus spectaculaire que la linguistique appliquée (1). La naissance du centre de Neuchâtel fut l'œuvre du professeur G. Redard, auquel les Universités de Berne et de Neuchâtel devaient déjà d'être dotées chacune d'un laboratoire de langues au profit de leurs chaires de langues. A Neuchâtel, celles d'allemand, d'anglais, d'espagnol, de russe, ainsi que le Séminaire de français moderne allaient en retirer un utile complément, sinon un renouvellement de leurs enseignements. Cette création obéissait aussi à des besoins inhérents à l'envahissement du marché européen par la technologie audiovisuelle dont le niveau secondaire de l'enseignement allait bien vite en Suisse être une cible privilégiée. Il s'agissait de pouvoir diffuser une information dégagee de toute arrière-pensée mercantile et d'assurer une intégration des nouveaux moyens d'enseignement propre à éviter que la mutation ne se réduise à un problème matériel. A cet égard, les collaborateurs du Centre eurent l'occasion, sous la direction de A. Gilliard, puis de R. Jeanneret, de remplir l'es-

sentiel de ces tâches à travers les « Cours d'initiation à l'enseignement des langues vivantes par les méthodes audio-visuelles et le laboratoire de langues » (2) organisés par la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée (CILA) : problèmes de la formation et de l'information des enseignants — ils sont plusieurs centaines à avoir suivi les cours de Neuchâtel —, de l'élaboration du matériel didactique, du choix des supports techniques.

La liaison étroite entre la CILA, fondée également en 1965, et le centre de Neuchâtel allait permettre par ailleurs à celui-ci, par les contacts que lui ménagea l'affiliation ultérieure de la CILA à l'Association internationale de linguistique appliquée (AILA), les rapports entretenus avec les sections nationales de celle-ci, singulièrement française, britannique et allemande, ceux noués avec l'Association internationale pour l'étude des méthodes audio-visuelles et structurales globales (AIMAV) et les commissions du Conseil de l'Europe, de s'ouvrir à l'évolution de la branche et de dépasser le stade où les activités dépendaient étroitement des besoins pressants de l'enseignement. Les remises en cause des fondements linguistiques et psychologiques initiaux de la pédagogie des langues vivantes jouèrent à cet égard un rôle essentiel. Les comptes rendus des premières années d'expérience dans les différentes chaires de langues de l'Université de Neuchâtel avaient montré que l'utilisation d'un laboratoire de langues, dont on reconnaissait pour le moins qu'elle avait incité à se dégager d'un enseignement traditionnel adapté à l'apprentissage des langues mortes, à repenser l'enseignement en fonction de la revalorisation de l'oral, et permis une individualisation partielle dans le travail, hésitait entre une prépondérance à accorder soit à la correction phonétique, soit à la mise en place d'automatismes grammaticaux. Cette dernière orientation tout particulièrement était dominée par la linguistique structurale de Bloomfield, postulant l'originalité de toute langue et

* Texte remanié d'une conférence donnée à l'Université de Constance (Sprachlehrinstitut, section de français) le 25 janvier 1977. Ce cadre explique l'importance accordée aux travaux de langue française.

par la psychologie du comportement de Skinner, les théories du conditionnement trouvant leur expression pédagogique dans la rédaction d'exercices structuraux construits sur le couple quasi magique stimulus/réponse et dont la matière, vocabulaire et structures grammaticales, était fondée sur les travaux de la linguistique statistique, embryonnaire dans le domaine du français. L'organisation par le Centre de séminaires internes sur l'enseignement programmé, sur l'évaluation par des tests de langues et même sur les possibilités d'utilisation de l'ordinateur restait dans la ligne des théories behavioristes et d'un apprentissage mécaniste des langues (3). Il n'en est pas moins vrai que le Centre pouvait s'enorgueillir d'avoir préparé une introduction contrôlée des nouveaux moyens d'enseignement au niveau secondaire en Suisse romande, singulièrement dans le canton de Neuchâtel. Les comptes rendus techniques de R. Jeanneret relatifs aux différents types de laboratoires, élaborés à cette fin et poursuivis jusqu'à aujourd'hui, gardent toute leur actualité (4). Quant à l'élaboration du matériel didactique, il allait atteindre une efficacité incontestable dans la correction phonétique, explicable sans doute par l'existence à ce niveau d'une base commune de comparaison entre les langues maternelles des étudiants et les langues d'apprentissage. Il convient de souligner les résultats auxquels est parvenue F. Redard dans la rédaction de bandes de phonétique française destinées aux germanophones, alémaniques en particulier. Par les dialogues dirigés qui terminaient chaque unité didactique, elle dépassait déjà une approche trop étroite, structurale. Les aspects pragmatiques des activités du Centre de Neuchâtel mériteraient d'être développés (5). Nulle mieux que l'ambitieuse entreprise du professeur J.-P. Borel, qui s'appliqua à créer de toutes pièces un cours programmé de français sur cassettes destiné à faciliter l'intégration des travailleurs espagnols immigrés en Suisse, ne permet d'apprécier les efforts consentis pour répondre à des besoins réels. Elle ne recueillit malheureusement pas tout le soutien qu'aurait mérité une entreprise d'un tel intérêt civique. Elle reste une contribution importante à l'élaboration de cours destinés à des adultes, ayant des besoins très spécifiques, par l'attention qui fut accordée aux conditions particulières de cet apprentissage : prise en compte notamment de la scolarisation peu poussée et des conditions de travail des ouvriers auxquels s'adressait le cours (6).

PRAGMATISME ET ÉVOLUTION THÉORIQUE

Pourtant, le Centre, à trop se prêter aux sollicitations externes, courait le risque de vouer un temps excessif aux tâches quotidiennes. Il est vrai que les recherches personnelles de certains collaborateurs ou de chercheurs proches de l'institution préparaient l'avenir et que le Bulletin CILA s'était fait l'écho de leurs vues divergentes sur certains aspects fondamentaux de leur domaine. Outre-Atlantique, la mise en cause était venue du renouvellement de la description grammaticale et singulièrement des recherches de N. Chomsky. A Neuchâtel, le mérite en revint à E. Roulet, auteur d'une des premières descriptions

tagmémiques et transformationnelles de la syntaxe française. Si certains avaient déjà dénoncé l'illusion qui consistait à confondre les présentations des méthodes structurales globales ou le contenu des bandes magnétiques diffusées en laboratoire avec la réalité de la communication linguistique — ce qui à terme préparait l'avènement de l'enseignement de la compétence de communication — E. Roulet plaçait d'emblée le débat au plus haut niveau en invitant ses collègues à passer du stade de l'empirisme pragmatique au lancement de programmes de recherches aptes à profiter des renouvellements théoriques intervenus et, par l'utilisation de systèmes formels et le recours à la démarche hypothético-déductive, à justifier le terme de science dont se prévalaient les tenants de la linguistique appliquée quand il s'adressait aux praticiens de l'enseignement. Sa connaissance des grammaires nouvelles l'incitait à attirer d'abord l'attention sur la description de la matière à enseigner (7). Les comptes rendus de colloques et de congrès donnés dès lors par des collaborateurs de Neuchâtel dans le Bulletin CILA, l'intérêt marqué pour les activités du Centre de recherches sémiologiques du professeur J.-B. Grize, prouvent que ceux-ci avaient compris l'urgence d'une réorientation et fourni les efforts indispensables pour assier les développements les plus récents de la recherche linguistique et participer à leur tour à l'évolution générale.

La réunion du comité de l'AILA à Neuchâtel en février 1971, par la qualité des communications présentées et des contacts qui s'ensuivirent (8), joua un rôle non négligeable dans le démarrage de nouveaux projets propres à dépasser une approche uniquement empirique des problèmes, dans les domaines de l'analyse contrastive et de l'analyse des erreurs. Ce retour à la linguistique théorique et descriptive s'accompagna d'une critique interne persistante, inséparable de quelques controverses (9). Celles-ci eurent entre autres pour origine la discussion de la méthodologie somme toute très autoritaire, amenée par le recours aux méthodes structurales globales, et celle de l'efficacité très relative des différents types de médias dont les coûts toujours élevés, mais allant du simple au centuple si l'on passe d'un magnétophone de classe à un laboratoire de langues de type perfectionné, appelaient nécessairement, mais un peu tardivement la question du choix économique. On s'accordait pourtant pour désigner le point faible, notre relative méconnaissance quant au processus d'apprentissage linguistique, tant en langue maternelle qu'en langue seconde, et E. Roulet réclamait un programme de recherches adéquat. Les besoins immédiats ne s'imposaient pas moins, d'autant que le Département de l'instruction publique du canton de Neuchâtel généralisait alors l'emploi du laboratoire de langues dans l'enseignement secondaire. La controverse avait malgré tout un effet bénéfique. Elle incitait les responsables des cours de formation à se prémunir d'avantage contre le dogmatisme des premières approches linguistiques et à élargir les informations aux secteurs nouveaux de la recherche. Ainsi le 5^e cours CILA, donné à Neuchâtel en automne 1971, utilisait la télévision en circuit fermé pour la première fois, mais accordait surtout une place de choix à la psycholinguistique. Les méthodes audio-visuelles structurales globales faisaient l'objet d'un stage différencié. Par son direc-

teur, le centre de Neuchâtel était associé d'autre part à la commission chargée de formuler des recommandations pour les chefs des départements romands de l'instruction publique quant à l'âge de démarrage d'un apprentissage généralisé en langue seconde. Celle-ci fournissait un travail où elle recommandait de fixer à l'âge de 8 ans l'apprentissage de l'allemand, soit dès la 3^e année primaire (10). Ce postulat s'inscrit aujourd'hui partiellement dans les faits puisque la décision politique de débiter l'enseignement de l'allemand dès la 4^e primaire vient d'être prise au niveau romand.

DE LA DESCRIPTION LINGUISTIQUE A L'APPLICATION PÉDAGOGIQUE

L'ouverture en 1971 d'une chaire de linguistique générale à l'Université de Neuchâtel (11) dispensant un enseignement partiel de linguistique appliquée et les contacts établis par son titulaire E. Roulet avec les spécialistes étrangers amenaient la clarification souhaitable dans les tâches assignées à un centre qui devait se situer à nouveau après avoir rempli les tâches les plus immédiates dans la phase initiale de son existence. Pour reprendre les définitions de CORDER (12) sur les ordres d'application de la linguistique à l'enseignement des langues, le centre de Neuchâtel allait poursuivre ses activités du « troisième ordre », dominées par les considérations socio-psycholinguistiques, en favorisant une conception judicieuse des programmes et en l'assurant lui-même quand ses collaborateurs étaient attachés à une unité d'enseignement telle que le Séminaire de français moderne. Parallèlement, certains poursuivaient une recherche du « premier ordre d'application », soit celui de la description, en s'appliquant à la comparaison des langues française, espagnole et italienne, ou encore en établissant des ébauches des répertoires des enfants francophones d'âge préscolaire. Mais surtout, des activités relevant du « deuxième ordre d'application », qui ont pour objet la sélection des éléments qu'il convient d'inscrire au programme d'un enseignement, étaient entreprises : analyse des erreurs à travers les structures interrogatives du français, intérêt pour la manière dont la langue maternelle est enseignée en vue de favoriser l'apprentissage des langues secondes. Elles nous paraissent être par excellence au niveau où un centre de linguistique appliquée peut donner les résultats spécifiques les plus probants. Puis on s'attachait également aux rapports complexes qu'entretiennent théories linguistiques et pratique de l'enseignement, et particulièrement à l'apport que celle-ci peut constituer pour les premières à condition de ne plus être considérée comme simple application, mais comme occasion de simulation et de contrôle. L'organisation régulière depuis 1972 à Neuchâtel, sous l'égide de l'AIMAV, de la CILA et de la chaire de linguistique générale, de colloques, réunissant d'éminents spécialistes en linguistique appliquée et centrés sur un thème spécifique, allait jouer un rôle essentiel à cet égard. Par ailleurs, le regroupement des enseignements et des recherches en linguistique générale, comparative et appliquée dès l'année universitaire 1975-1976 permettait la coordination des activités (13)

au moment où il apparaissait que les discussions sur les interdépendances et les spécificités ne pouvaient que stimuler chacun des domaines. Cela s'accompagna du choix des collaborateurs du centre de linguistique appliquée pour une relative minimisation du « troisième ordre d'application ». Le colloque sur le rôle et l'efficacité du laboratoire de langues dans l'enseignement secondaire et universitaire en 1974 était l'occasion des dernières escarmouches entre partisans de la poursuite prioritaire des activités traditionnelles du Centre et promoteurs des nouvelles approches (14). Le virage est désormais pris. Il importe d'établir les résultats concrets auxquels cette mutation a abouti, afin de juger des promesses qu'elle recèle, mais aussi pour éviter la tentation d'un retour en arrière non justifié que pourrait comporter la situation actuelle, caractérisée par la modicité des moyens financiers à disposition des recherches fondamentales, alors que des crédits importants ont généralisé l'audio-visuel dans l'enseignement des langues secondes en Suisse, et par les besoins nouveaux de recyclage des enseignants quant à la généralisation engagée, d'un enseignement scolaire plus précoce des langues vivantes dans les trois aires linguistiques principales du pays.

RECHERCHES EN LINGUISTIQUE CONTRASTIVE ET STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

L'origine de la rupture avait été chomskyenne. Les travaux de recherches poursuivis à Neuchâtel avec le plus de constance portèrent dès lors sur la description comparative (projet PACEFI) et s'inscrivaient dans la lignée générativiste en postulant l'existence d'universaux substantiels et formels, notions et principes d'organisation communs à toutes les langues naturelles. La collaboration ancienne de la chaire d'espagnol et l'apport de B. Py, familier de la grammaire générative et auteur d'une thèse en espagnol sur l'interrogation en langue parlée, en expliquaient les développements prioritaires : comparaison des langues espagnole, française et italienne (collaboration de l'Université de Bologne) et utilisation d'une base syntagmatique commune pour décrire les structures profondes de ces langues, recours à des règles de transformations aptes à engendrer les structures de surface de chacune d'entre elles. Le modèle théorique s'inspire de celui de Chomsky (version 1985), tout en le corrigeant par la place accordée à la sémantique. Après un début consacré à l'analyse des propositions indépendantes, suivi d'une deuxième phase, aujourd'hui achevée, reposant sur celle de l'interrogation, on s'engage vers une ébauche de pragmatique par l'attention portée à l'emploi dans la communication des structures syntaxiques étudiées. Les résultats publiés témoignent de la profondeur de ces travaux de linguistique descriptive, mais aussi, malgré la volonté de leurs auteurs d'utiliser leurs recherches pour résoudre des problèmes didactiques, la difficulté d'une application actuelle et généralisée de leur approche. Ils n'en nourrissent pas moins indirectement pratiquement tous les travaux de « deuxième ordre d'application » au centre de Neuchâtel en fournissant une base propre à dépasser les descriptions superficielles des grammaires tra-

ditionnelles ou structuralistes. Une telle base ne peut pourtant pas encore jouer le rôle qu'on peut attendre de grammaires du texte et du dialogue, de l'emploi de la langue, tant souhaitées. Les travaux sur l'analyse des erreurs, renouvelée par les travaux de CORDER, restent la meilleure illustration de l'interdépendance des recherches faites au Centre, l'analyse contrastive leur ayant fourni une base adaptée et soumise aux contraintes d'objectifs pédagogiques. Une fois de plus, les structures interrogatives du français constitueront le sujet favori des chercheurs neuchâtelois travaillant à partir de la notion d'erreur, considérée non plus comme un élément à éviter dans la mesure du possible par la progression rigoureuse des exercices mais comme reflet d'un stade inévitable de l'apprentissage. Après la reconstitution de la compétence linguistique d'étudiants non francophones à différents moments de l'apprentissage, la recherche s'est orientée, par l'inventaire des difficultés rencontrées chez les étudiants, vers l'analyse des stratégies d'apprentissage. L'étude a ouvert des perspectives pédagogiques intéressantes tout en contribuant à nourrir la discussion des hypothèses psycholinguistiques par la description de l'interlangue de l'étudiant ou compétence intermédiaire, réalité difficile à cerner ne serait-ce qu'en raison de son évolution rapide. Elle a montré notamment, au-delà de corrélations statistiquement significatives entre les erreurs commises et les langues maternelles des étudiants, que les filières d'apprentissage seraient en nombre plus limité que prévu, malgré la provenance très hétérogène d'étudiants appartenant à une douzaine de langues différentes, indo- et non indo-européennes. L'analyse des erreurs nous engage ainsi à redonner une attention primordiale aux caractéristiques des étudiants. Une étude contrastive des négations française et allemande, menée à des fins pédagogiques sur des bases renouvelées par les recherches en analyse contrastive et en analyse des erreurs, a démontré l'intérêt de la démarche (15). De plus, la réalisation d'un film à sketches illustrant les niveaux de l'interrogation française a permis d'éprouver concrètement et globalement les possibilités d'application de ces recherches, tout en tenant compte des nouvelles perspectives sociolinguistiques (16).

LES BESOINS DE LA COMMUNICATION

Si ces études restent par la force des choses encore très liées à la description d'une langue neutralisée ou « langue standard » et ne prennent que peu en compte les différents sous-codes du répertoire verbal et les règles qui commandent l'utilisation de ceux-ci dans la communication, les descriptions sociolinguistiques imprègnent déjà d'autres travaux en vue de rénover la didactique de la langue maternelle. Ainsi, F. Redard, constatant l'indigence des connaissances sur le répertoire verbal des enfants francophones d'âge préscolaire, a recueilli un corpus permettant l'analyse de la syntaxe de l'enfant de trois ans. Elle a utilisé une base syntagmatique simplifiée pour établir, dans un premier temps, les formes interrogatives des enfants du même âge. La besogne reste vaste si l'on veut connaître les développements

successifs des bagages linguistiques complets, caractéristiques d'enfants provenant de milieux socio-culturels différents. Cela permettrait un apprentissage scolaire de la langue maternelle qui, tout en favorisant la réussite de chacun, tendrait à préserver la spontanéité verbale de tous. De telles descriptions permettraient également de donner aux enseignants en langue maternelle la connaissance suffisante des répertoires verbaux enfantins pour que l'enseignement puisse se fonder sur ceux-ci au départ. La sensibilisation des élèves aux règles du fonctionnement oral de la langue, en faisant intervenir au besoin un code de transcription phonétique et des notions empruntées aux grammaires nouvelles, la sensibilisation aux registres de la langue seront les premiers pas vers l'acquisition des instruments heuristiques permettant la découverte des variétés qui forment leur répertoire verbal, puis d'autres variétés de leur langue pour étendre progressivement celui-ci. La pédagogie des langues secondes n'a pas moins à profiter de ce retour de l'attention portée à la langue maternelle. Un apprentissage plus formateur de celle-ci fournirait la possibilité de considérer enfin l'apprentissage de langues vivantes dans le prolongement de celui de la langue maternelle. Cela survient au moment où, sur la lancée des théories sociolinguistiques, la définition des besoins langagiers des apprenants et d'un « niveau-seuil » de compétence de communication en anglais, en allemand, en espagnol et en français par les experts du Conseil de l'Europe ouvre de nouvelles perspectives pratiques dans l'enseignement des langues vivantes. Ce développement offre l'outil indispensable à l'utilisation plus efficace de documents authentiques, qu'une pédagogie soucieuse de la maîtrise de la compétence de communication a remis en honneur, par la compréhension des éléments communicatifs mis en jeu. Plusieurs attendent de la subordination des choix aux actes de parole et de la libération d'une trop grande servitude à l'égard de la linguistique théorique un renouvellement aussi fondamental que celui apporté par l'audio-visuel ou par la critique du structuralisme behaviorien. A cet égard, le colloque de Neuchâtel de 1976 sur l'enseignement de la compétence de communication en langues secondes et la participation d'E. Roulet aux travaux de la commission européenne chargée de la définition d'un « niveau-seuil » en français (17) assurent un nouvel enrichissement de la didactique des langues à Neuchâtel. La rédaction en cours de bandes magnétiques pour le Séminaire de français moderne, rompant avec l'habituelle indigence substantielle des bandes assurant la fixation d'automatismes, pourrait être un des premiers aboutissements des orientations actuelles. Ce matériel nouveau tendra à préparer les étudiants non francophones de cette section à la prise de notes en français — ce qui est conforme à leurs besoins langagiers d'études —, à améliorer leur degré de compréhension auditive et à les sensibiliser aux registres de langue.

VERS L'AVENIR

La trajectoire suivie par le centre de Neuchâtel — de la rupture originelle avec la tradition héritée de l'enseignement des langues mortes à un présent

s'orientant vers la subordination de la compétence linguistique aux actes de parole et vers la libération des modèles linguistiques purs — n'est pas originale. Mais elle témoigne que le Centre a su ne pas se laisser dépasser par une évolution générale qu'on aurait tort d'assimiler à une invitation à renouer avec la tradition, après avoir vécu les années euphoriques d'un dogmatisme pseudo-scientifique. Le présent nous prépare une didactique des langues secondes tendant à l'intégration et à l'amalgame des acquis de son évolution récente et non à l'abandon de plus en plus rapide des hypothèses d'hier, commencé avec le désenchantement né des illusions technologiques : utilisation de médias variés, et pas forcément les plus sophistiqués, pour convenir à des stratégies d'apprentissage diverses — l'expérience des systèmes multi-médias utilisés dans l'enseignement aux adultes reste à banaliser dans l'école publique — ; utilisation individuelle de la machine dans la phase de fixation des connaissances avec réinterprétation correspondante en fonction d'impératifs tel que le

respect des courbes de l'oubli; assimilation des renouvellements linguistiques pour étendre les possibilités de présentation des enseignants, mais en tenant compte des besoins différents de la pratique des langues et de leur description, ce qui commande le recours à des recherches interdisciplinaires réunissant linguistes, psychologues, spécialistes de la technologie de l'éducation et pédagogues; priorité accordée dans l'apprentissage à l'acte de parole, ce qui devrait aboutir à une approche plus « sauvage », moins déterminée par le seul souci d'une progression rigoureuse, et permettrait d'étendre la notion de compétence à la maîtrise des situations de communication et non seulement à celle de la compétence linguistique. Ces orientations ne détermineront pas le succès du « juste milieu ». Cette diversification des moyens d'enseignement sera, bien au contraire, la résultante d'une pensée scientifique qui s'ajuste, comme partout ailleurs dans le domaine de la connaissance, au rythme de l'épuisement et des limites des hypothèses.

NOTES

Remarque liminaire : seules les références non reprises dans la Bibliographie sélective sont données en notes.

- (1) On trouvera un historique du développement de la linguistique appliquée en Suisse et un bilan des premières approches linguistiques de l'enseignement des langues secondes dans : ROULET, E., *Genèse et développement de la linguistique appliquée en Suisse, 1950-1975. Etudes de linguistique appliquée*, Paris, Didier, N° 21, 6-19; et ROULET, E., *L'apport des sciences du langage* (...). Ibid. 43-48.
- (2) Pour les cours CILA, consulter : Bulletin CILA, 2, 1967, 14-18; Ibid. 12, 1970, 51-52; Ibid. 15, 1972, 39-41; Ibid. 21, 1975, 5.
- (3) Bulletin CILA, 5, 1968, 40; Ibid. 7, 1968, 36-47; Ibid. 8, 1969, 19-21.
- (4) Un index des fiches techniques publiées par R. Jeanneret figure dans : Bulletin CILA, 22, 1975, 99. Il faut y ajouter : Bulletin CILA, 22, 1975, 96-98; Ibid. 23, 1976, 110-114.
- (5) Il conviendrait notamment de présenter l'organisation régulière par la direction du Centre d'un cours de formation pour orthophonistes à l'Université de Neuchâtel.
- (6) BOREL, J.-P. Un cours programmé de français sur bandes magnétiques, pour hispanophones. Bulletin CILA, 10, 1969, 31-37; PY, B., *Cours de français élémentaire pour hispanophones*. In : DE GREVE (eds), *Modern language teaching to adults : language for special purposes*. Bruxelles, AIMAV et Paris, Didier, 1973, 174-178.
- (7) Le premier article critique d'E. Roulet remonte à 1967 : Bulletin CILA, 4, 1967, 4-20. Ses recherches aboutissant à la publication de *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues* (Paris, F. Nathan, et Bruxelles, Labor, 1972, 128 pp.).
- (8) Consulter en particulier l'article de P. Corder : *Le rôle de l'analyse systématique des erreurs en linguistique appliquée*. Bulletin CILA, 14, 1971, 6-15.
- (9) Bulletin CILA, 10, 1969, 24-31; Ibid. 14, 1971, 79-89; Ibid. 17, 1973, 5-6; Ibid. 20, 1974, 126-135.
- (10) Rapport final. Neuchâtel, Commission romande pour l'étude de l'introduction de la deuxième langue nationale dans les programmes scolaires, 1972, dact.
- (11) La leçon inaugurale d'E. Roulet se trouve dans : *Annales, Université de Neuchâtel*, 1972-1973, 173-185.
- (12) CORDER, S. P. *La linguistique appliquée - Interprétations et pratiques diverses*. Bulletin CILA, 16, 1972, 6-28.
- (13) *Annales, Université de Neuchâtel*, 1974-1975, 27-28.
- (14) Voir en particulier : Bulletin CILA, 20, 1974, 43-45.
- (15) MERKT, G. *Theoretisch-didaktische Probleme der Negation*. In : *Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren*, München, Max Hueber Verlag, 1975, 266-275.
- (16) Production du film : Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel et Télé Production Gymnase de La Chaux-de-Fonds, avec la collaboration du Centre culturel neuchâtelois.
- (17) ROULET, E. *Un niveau-seuil, présentation et guide d'emploi*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1976, 21 pp.

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

Remarque générale : le Bulletin CILA, organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée, comprend l'essentiel des communications émanant du Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel qui fut responsable de sa rédaction pour les Nos 1-15. On trouve des index sommaires des Nos 1-10 et 11-20, respectivement dans : Bulletin CILA, 11, 1970, 129-134 et ibid. 20, 1974, encart non paginé, 7 pp.

Laboratoire de langues et didactique des langues :

GILLIARD, A., BANDELIER, A., JEANNERET, R. Le laboratoire des langues. Les Sciences de l'éducation, Paris, Didier, 1971, 3, 64-67.

GILLIARD, A. (et collaborateurs). L'intégration du laboratoire de langues dans les programmes de langues. Bulletin CILA, 1974, 20, 22-42.

JEANNERET, R. L'introduction des laboratoires de langues dans les écoles secondaires neuchâteloises. *Techniques d'Instruction*, Lausanne, 3, 1971, 4-8.

Quel type de laboratoire choisir : AP, AA, AAC. Bulletin CILA, 13, 1971, 89-102.

REDARD, F. La rédaction de bandes de phonétique corrective. Bulletin CILA, 9, 1969, 12-20.

Thèses de doctorat :

ROULET, E. Syntaxe de la proposition nucléaire en français parlé, étude tagmémique et transformationnelle. Bruxelles, AIMAV, 1969, 187 pp.

PY, B. La interrogación en el español hablado en Madrid. Bruxelles, AIMAV, 1971, 199 pp.

JEANNERET, R. Recherches sur l'hymne et la prière chez Virgile. Essai d'application de la méthode d'analyse tagmémique à des textes littéraires de l'Antiquité. Bruxelles, AIMAV et Paris, Didier, 1973, 246 pp.

Colloques de Neuchâtel, 1972-1978 :

CORDER, P. et ROULET, E. (éds). *Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics*. Bruxelles, AIMAV et Paris, Didier, 1973, 121 pp.

Linguistic Insights in Applied Linguistics. Bruxelles, AIMAV et Paris, Didier, 1974, 173 pp.

Some Implications of Linguistic Theory for Applied Linguistics. Bruxelles, AIMAV et Paris, Didier, 1975, 141 pp.

Theoretical Approaches in Applied Linguistics. Bloomington, IULC, 1977.

Actes du 5^e Colloque de linguistique appliquée de Neuchâtel. (The Notions of Simplification, Simple Codes, Interlanguages and Pidgins ; their Relation to Second Language Acquisition and Second Language Teaching). Genève, Droz, 1977.

ROULET, E. et HOLEC, H. (éds). Rôle et efficacité du laboratoire de langues dans l'enseignement secondaire et universitaire. N° spécial du Bulletin CILA, 20, 1974.

L'enseignement de la compétence de communication en langues secondes. N° spécial du Bulletin CILA, 24, 1978.

Analyse contrastive :

BOREL, J.-P. Un échantillon d'analyse contrastive. Bulletin CILA, 19, 1974, 28-44.

BOREL, J.-P., PY, B. Projet d'analyse contrastive espagnol, français, italien (PACEFI). In : *Recherches en linguistique étrangère*. Paris, Les Belles Lettres, et Besançon, Annales littéraires de l'Université, 1975, 9-37.

Analyse des erreurs :

PY, B. Analyse des erreurs et grammaire générative : la syntaxe de l'interrogation en français. Québec, Centre international de recherches sur le bilinguisme, 1972, 37 pp.

Analyse des erreurs et acquisition des structures interrogatives du français. Bulletin CILA, 17, 1973, 21-28.

Etude expérimentale de quelques stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère par des adultes. *Etudes de linguistique appliquée*, Paris, Didier, N° 21, 81-97.

Répertoire verbal des enfants :

REDARD, F. Etude des formes interrogatives en français chez les enfants de trois ans. *Etudes de linguistique appliquée*, Paris, Didier, N° 21, 98-110.

ROULET, E. Du répertoire verbal de l'enfant de six ans au répertoire verbal de l'adulte. Bulletin CILA, 23, 1976, 18-29.

Apprentissage de la langue maternelle :

PY, B. et REDARD, F. Comment concevoir un enseignement de la langue maternelle propre à favoriser l'apprentissage de langues secondes. Bulletin CILA, 18, 1973, 15-30.