Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1984)

Heft: 40: Vous avez dit laboratoires de langues?

Artikel: Exercices pour le laboratoire de langues : avant-hier, hier et aujourd'hui

Autor: Pithon, Marianne / Caprè, Raymond / Blanc, Georgette

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-978124

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Exercices pour le laboratoire de langues: avant-hier, hier et aujourd'hui

Préambule

Collaborateurs de l'Ecole de français moderne de l'Université de Lausanne, consacrant l'essentiel de notre temps à des tâches d'enseignement, nous sommes un groupe de six personnes qui bénéficions d'une décharge nous permettant d'élaborer le matériel destiné à notre labo de langues. Nous créons donc, depuis un certain nombre d'années, des bandes de français pour un public d'adultes non débutants. Nous sommes six, certes, mais tous réunis nous représentons moins d'une charge de lecteur à plein temps. Nous ne sommes ni des linguistes ni des spécialistes, mais tout simplement des praticiens qui avons une certaine expérience du labo. Nous voudrions bien nous parer du beau nom d'artisans; en fait, nous ne sommes que des bricoleurs.

Mais nous avons une longue expérience du labo, que nous n'avons jamais cessé de pratiquer depuis son installation il y a une vingtaine d'années. Cette continuité – ou faut-il dire cette obstination? – nous a permis une foule d'observations sur le travail en labo, sur la manière de travailler des étudiants, sur le matériel lui-même. Nous avons pu tester, empiriquement bien sûr, les bandes que nous proposons au labo.

Tout à l'heure, nous allons vous inviter à faire un tour dans notre atelier. Le groupe de 3 personnes qui crée des exercices de grammaire pour le labo vous parlera de l'évolution qui s'est faite dans la conception des bandes de grammaire. Puis on évoquera les orientations nouvelles qui se sont dessinées au sein du groupe qui élabore des exercices de phonétique.

En guise d'introduction, une collaboratrice de la première heure aimerait énoncer quelques opinions générales et exprimer en toute liberté sa conviction profonde.

Le laboratoire de langues connaît actuellement un certain discrédit auprès d'une grande partie des enseignants, qui l'ont plus ou moins abandonné; auprès de certains spécialistes aussi. Le terme même de laboratoire a pris des connotations péjoratives: il apparaît comme un lieu où les apprenants, tels des rats, chats, souris ou autres cobayes, sont dressés à adopter des comportements langagiers imposés, par imitation d'un modèle ou d'une structure. L'apprenant y apparaît comme l'objet d'une manipulation; il est passif, amputé de sa personnalité, de sa créativité, de sa spontanéité, de son sens critique.

Or, si on a pu se faire une telle image du labo, ce n'est pas à cause de l'instrument en tant que tel, c'est à cause des programmes qui y ont été

proposés par le passé. Le laboratoire, tel les ordinateurs, n'est ni bon ni mauvais en soi, il tire sa valeur de l'usage qui en est fait. Le grand public, les particuliers en général (même quand il s'agit d'enseignants) croient à la nécessité d'entendre parler une langue, et de s'exercer à la parler. Quand un adulte désire apprendre une nouvelle langue, il choisit le plus souvent une méthode qui comporte des bandes ou des cassettes. Les avantages d'un apprentissage de la langue par une méthode comportant des cassettes sont évidents:

- l'apprenant *entend la langue* qu'il veut apprendre, parlée par différentes personnes dont c'est la langue maternelle.
- il entend la *langue d'aujourd'hui,* qui est celle qu'il aura l'occasion de parler.
- il entend des *énoncés authentiques* et non des phrases destinées à illustrer des règles de grammaire.

L'apprenant autonome jouit d'une entière liberté dans le rythme de travail qu'il adopte et dans la manière dont il utilise les instruments qu'il a à sa disposition.

A notre avis, il est possible d'intégrer dans le labo d'aujourd'hui un peu de cette liberté, de cette souplesse et de cette autonomie. Il suffit de mettre au centre de nos préoccupations l'apprenant et les stratégies d'apprentissage. Le labo cessera dès lors d'être le lieu où l'apprenant est manœuvré, pour devenir un lieu d'entraînement, une sorte de salle de sports où l'étudiant s'entraîne à parler, à produire des énoncés, mais aussi à écouter, et à comprendre. Il importe avant tout d'émanciper l'étudiant, de lui apprendre à évaluer ses performances, de le délivrer, le cas échéant, d'un souci de perfection inhibant, tout en développant un sens critique indispensable. Il est essentiel que l'apprenant prenne en mains son apprentissage, qu'il ne se soumette pas passivement et sans réflexion à un programme donné. Le laboratoire est un lieu où le travail individuel est possible. Le rôle de l'enseignant est celui d'un observateur (quelle est la manière de travailler de chaque étudiant? quels sont ses problèmes? etc), d'un conseiller, d'un critique.

Bien sûr, l'essentiel reste la qualité des exercices proposés, mais aussi leur variété. Nous estimons que l'exercice structural classique est susceptible de perfectionnement, et qu'il a encore un rôle à jouer dans l'apprentissage d'une langue étrangère en labo.

La grammaire en laboratoire de langues: autrefois/maintenant

I. La grammaire en laboratoire autrefois

A. Exercices mécaniques

D'une manière générale, les exercices de grammaire pour le LL remontant à plus de dix ans (tant les nôtres que ceux qui étaient offerts sur le marché) se caractérisent par une certaine mécanisation. Il y avait en fait 4 types d'exercice:

- répétition
- substitution
- expansion
- transformation

Ces 4 types d'exercices (trop connus pour qu'il soit nécessaire d'en donner des exemples) ont des caractéristiques communes: il s'agit de passer d'une phrase A donnée dans le stimulus à une phrase B produite par l'apprenant. L'apprenant entend ensuite la réponse correcte, dite généralement par une autre voix que celle qui a dit l'énoncé A. Or, à l'examen, il se révèle que la phrase B n'est pas une vraie réaction à la phrase A. Il n'y a pas réellement dialogue, ou échange entre deux partenaires, comme la présence de deux voix différentes pouvait le laisser entendre, ou comme la disposition typographique sur le script peut entraîner à croire. Les deux phrases ne sont en fait pas produites dans le cadre d'une situation de communication explicite ni implicite; il s'agit de deux structures grammaticales pures et simples, l'étudiant étant invité à effectuer au cours de l'exercice proposé une substitution ou une transformation, selon un certain schéma proposé. Les différents items de l'exercice sont autonomes; il n'y a pas entre eux de cohérence sur le plan sémantique. D'autre part, étant donné qu'il n'y a pas de véritables partenaires engagés dans un acte de communication authentique, il n'y a pas non plus d'authenticité dans l'intonation, celle-ci restant dans une neutralité abstraite, aseptisée, très loin de la réalité de la langue effectivement parlée. Pour illustrer le manque de cohérence «verticale» entre les items, citons un exemple tiré d'un exercice sur la négation, où l'on passe allégrement de: «il ne boit pas de café» à «il ne porte pas de chapeau».

B. Tentatives d'introduire des dialogues

Pour pallier ce côté artificiel, purement grammatical, des exercices, on a essayé, dans un deuxième temps, d'introduire des dialogues, c'est-à-

dire de faire de l'énoncé B une réponse à l'énoncé A et d'établir ainsi un acte de communication entre deux interlocuteurs. Cependant, les résultats ne sont pas toujours convaincants.

– *Dialogues hors situation*
Dans l'exemple qui suit, il y a bien deux personnes qui parlent, mais on ne peut les situer ni dans le temps, ni dans l'espace. Rien ne semble justifier la conversation qu'elles ont:

- Les musiciens qu'il fréquente sont connus
- Mais moi aussi je fréquente des musiciens connus

- La secrétaire qu'il a engagée est très capable
- Mais moi aussi j'ai engagé une secrétaire très capable

- Les ouvrières qu'il emploie sont qualifiées
- Mais moi aussi j'emploie des ouvrières qualifiées etc.

On a beaucoup de peine à croire à ces deux personnages qui fréquentent tous deux des musiciens connus, engagent tous deux une secrétaire capable, emploient des ouvrières qualifiées, et, plus loin, forment des chanteuses excellentes! La cohérence «horizontale» entre le stimulus et la réponse a été améliorée par rapport aux exercices d'autrefois, mais la cohérence «verticale» laisse à désirer. Il est évident que le locuteur A n'est pas le même au cours de tout l'exercice, pas plus que le locuteur B. Pour que la vraisemblance soit respectée, il faut imaginer à chaque item un couple d'interlocuteurs différent. Or, le fait que ce sont les mêmes voix tout au long de l'exercice, l'une pour A, l'autre pour B, laisse croire qu'il s'agit des mêmes interlocuteurs. D'autre part, si l'on devait expliciter la situation de communication qui vaut pour chaque couple d'interlocuteurs, on devrait entrer dans les méandres de la psychologie: B, étant un caractère jaloux, envieux de la réussite d'un tiers dont parle avec une certaine admiration A, réplique en affirmant sa personnalité et ses succès, sur un ton légèrement agacé. Bref, il ne s'agit pas d'un dialogue suivi et cohérent, mais d'un dialogue-alibi, pourrait-on dire.

– *Champ sémantique mal délimité*
Comme nous venons de le voir, le dialogue n'est souvent valable que sur le plan horizontal, dans un échange unique entre deux locuteurs. Verticalement, il n'y a aucun lien entre les différents échanges. L'exercice n'est pas ancré dans une situation de communication unique, valable tout au long de son déroulement; il est constitué par la somme des 8–10 microsituations ou plutôt micro-dialogues en situation implicite dont il est fait.

C'est dire qu'il manque la situation d'ensemble: aucun champ sémantique n'est exploité, qui donnerait à la situation ses références. Ainsi trouvons-nous, à la suite l'une de l'autre, des phrases comme celles-ci:

(A:) – Quelle bonne affaire, revendre sa voiture à ce prix!
(A:) – Quelle malchance, il est tombé malade avant le concert!

– *Vocabulaire mal choisi*
Parfois, un effort a été fait pour délimiter un champ sémantique, mais alors le choix des mots est discutable. Ainsi dans un exercice trouve-t-on, à propos d'outils et d'ustensiles, les mots suivants:

râteau, outils, casseroles, pinceaux, balai, clef, marteau, bêche, arrosoir.

D'une part on se demande ce que vient faire «casseroles» dans cette liste; d'autre part les mots: *râteau, bêche* et *arrosoir* sont des mots inconnus de la plupart des apprenants.

– *Longueur excessive*
Enfin, items, exercices, cassettes, tout est trop long. Ce défaut est particulièrement flagrant dans des bandes destinées à des étudiants avancés. Il se trouve au niveau *des énoncés* que les étudiants sont invités à produire. Une phrase comme: «Il nous a avoué qu'à ce moment-là sa femme ne pouvait pas s'acheter tout ce qu'il lui fallait» (22 syllabes) est difficile à produire même pour des étudiants avancés.

Au niveau *de l'exercice* également: certains exercices comptent jusqu'à 14 items et certains tests plus de 20 items!

Il en est de même au niveau de la conception d'ensemble. La volonté d'être exhaustif, de traiter un sujet à fond, dans ses moindres détails, entraîne la multiplication à outrance des exercices. C'est ainsi que nous avons des séries (produites par nos soins ou par d'autres universités, comptant une dizaine de cassettes sur la proposition complétive, une dizaine de cassettes sur le pronom personnel, 6 cassettes sur l'adverbe, etc.). Or, il est impossible de donner de tels ensembles aux étudiants, et si l'on ne prend qu'une ou deux cassettes de ces ensembles le sujet est tronqué de façon inadmissible.

2. La grammaire en laboratoire aujourd'hui

Nous estimons que le laboratoire de langues a un rôle à jouer dans l'apprentissage de la grammaire. Il permet aux apprenants de produire effectivement des énoncés, et de travailler à leur rythme individuel. Mal-

gré les critiques dont les exercices structuraux ont fait l'objet, malgré les défauts relevés dans le matériel existant, nous continuons de créer le matériel que nous utilisons au LL. Ce matériel n'est pas lié à telle méthode; il sert d'appoint au travail fait en classe de grammaire, à un niveau moyen et avancé.

Voici quelques aspects de ce matériel:

A. Non-exhaustivité et progression

Une première caractéristique est que nous avons renoncé à être exhaustifs. Il n'est plus question de traiter un même sujet de grammaire de façon complète et dans tous les détails. Aujourd'hui, nous cherchons à diversifier les sujets, et à les traiter en une ou deux cassettes de 30 minutes chacune. Les sujets sont choisis selon des critères variés: fréquence des formes, sur la base d'enquêtes; utilité pratique; illustration de cas vus en classe, etc.

Puis il s'agit d'organiser la matière retenue à l'intérieur de cette unité qu'est la cassette.

Si progression veut dire: aller du facile au difficile, on ne peut pas dire que dans nos bandes il y ait progression systématique. Par exemple, les pronoms COD *le la les* sont plus difficiles que les pronoms COI *lui leur* d'une part parce qu'il faut, à l'intérieur du singulier, distinguer entre le féminin et le masculin, d'autre part parce que l'opposition /e/ – /ə/ est très difficile à percevoir pour beaucoup de non francophones. Malgré cette double difficulté, ils sont généralement traités en premier. Mais il serait faux de croire que notre choix est totalement arbitraire. Si une difficulté grammaticale s'accompagne d'une difficulté phonétique (pour certains étudiants du moins), nous commençons par cette difficulté. Par exemple, dans le cas du pronom relatif, l'opposition *qui/que,* dans une élocution rapide, peut faire problème. Nous essayons d'attirer l'attention de l'étudiant sur cette difficulté au moyen d'un ou de plusieurs exercices de discrimination auditive. Il ne s'agit en aucun cas d'un test mais d'un exercice de sensibilisation.

Nous respectons par contre une progression au niveau de l'énoncé. Nous allons de la phrase simple à la phrase plus complexe. Ainsi, dans une de nos cassettes sur le pronom personnel, les mêmes pronoms sont étudiés tout au long de la cassette, mais d'abord dans des phrases affirmatives, puis négatives, puis enfin dans des phrases contenant un verbe modal.

Ainsi, en renonçant à l'exhaustivité, nous avons renoncé à une progression rigoureuse, nous contentant de placer en début de bande ce qui

nous semble le plus important, et en fin de bande ce qui nous semble utile, mais non nécessaire. En effet, les étudiants ne réussissent pas toujours à terminer leur bande dans l'heure de labo prévue au programme; il importe donc qu'ils aient vu l'essentiel.

B. Situation

Pour éviter les dialogues-alibis que nous avons critiqués, nous essayons actuellement de placer les échanges dans une situation qui justifie non seulement chacune des séquences A–B prises isolément, mais toute la suite des échanges de l'exercice. Il s'agit d'assurer, en plus de la cohérence horizontale, la cohérence verticale des énoncés produits au cours d'un exercice. L'avantage, c'est qu'on obtient, pour l'ensemble de l'exercice, un caractère de vraisemblance. Il s'agit en outre de pourvoir les locuteurs d'un certain statut, d'une certaine personnalité avant de les placer dans la situation de communication retenue pour l'ensemble de l'exercice.

Dans l'exemple suivant, les deux employés, dans la mesure où ils se demandent si on a fait un rapport sur leur travail, puis si leur patron lira ce rapport, s'il le croira, etc., nous apparaissent comme plus réels:

– Tu crois que le directeur recevra le rapport?
– J'ai bien peur qu'il le reçoive

– Tu crois qu'il le lira?
– J'ai bien peur qu'il le lise

– Tu crois qu'il remarquera la critique?
– J'ai bien peur qu'il la remarque

– Tu crois qu'il sera fâché?
– J'ai bien peur qu'il soit fâché

Très souvent, nous faisons précéder l'exercice d'une petite phrase d'introduction pour expliciter la situation. Ainsi, l'exercice que nous venons de présenter s'ouvre sur la phrase suivante: «Deux employés ont mal travaillé et sont inquiets: quelqu'un a fait un rapport sur leur travail.»

Un des dangers de ce type d'exercice, où il y a à la fois cohérence horizontale et cohérence verticale, serait de provoquer un comique d'accumulation ou de paraître inquisiteur:

– Depuis quand êtes-vous en Suisse?
– Quand avez-vous commencé dans cette école?
– Jusqu'à quand resterez-vous dans cette école?

Dans l'exemple ci-dessus, trop de questions nous transformeraient rapidement en employés du contrôle des habitants ou en «Schweizerma-

cher». C'est pourquoi nos exercices ont rarement plus de huit items, parfois même six seulement. Il nous arrive de recourir, à l'intérieur d'un même exercice à deux situations différentes, comprenant chacune 3–4 items.

C. Cohérence sémantique

Lorsqu'il n'est pas possible de trouver une situation vraisemblable ou qu'un exercice purement formel est nécessaire (pour exercer telle structure, tel procédé), il nous semble important de respecter au moins une certaine cohérence sémantique. (Il faut éviter de mélanger le bureau avec la nourriture, le sport avec la famille. . .). Dans un de nos exercices sur le subjonctif, par exemple, il n'y a pas de vraie situation; en revanche tout est centré sur le thème de la voiture avec des expressions comme: «rouler vite – avoir de bons freins – tenir la route – avoir des sièges confortables, etc.»

D. Simplification

Une autre caractéristique est une nette simplification au niveau de la phrase et du vocabulaire. Par conséquent, on a des phrases plus courtes, «désencombrées», plus «naturelles», avec un vocabulaire plus simple. Nous nous basons en général sur celui du Français Fondamental (1er et 2e degrés) qui comprend quelque 3000 mots; nous utilisons, en plus, certains termes très fréquents, modernes ou locaux (ex.: trolleybus, fondue, huitante, planche à voile. . .) Nous tenons compte également des niveaux de langue, plus particulièrement du niveau familier.

Pour exemple d'un vocabulaire délibérément simple et courant, citons un exercice qui évoque le restaurant et la commande d'un menu. On pourrait être tenté d'utiliser un vocabulaire pittoresque et «savoureux» (du type: calamars frits ou cassata au marasquin); mais les termes retenus sont les plus simples et les plus pratiques possibles: vin rosé, légumes, viande, crème pour le dessert, liqueurs, café.

E. Longueur des items

La longueur des items doit aussi être réduite pour éviter fatigue et découragement. Notre but est donc de composer des items faciles à retenir. C'est aisé avec une structure simple, plus difficile avec une structure complexe, comme une phrase comportant une subordonnée, par exemple. Dans ce cas-là, nous nous efforçons d'avoir *une constante* et une *variable,* ce qui allège l'exercice.

Dans l'exemple suivant, la subordonnée temporelle reste la même tout au long de l'exercice:

- Tu es allé à Londres, tu as vu le Palais de la Reine?
- Non, quand je suis allé à Londres, je n'ai pas vu le Palais de la Reine

- Mais alors, tu as vu la National Gallery?
- Non, quand je suis allé à Londres, je n'ai pas vu la National Gallery

- Mais tu as remarqué les maisons du Parlement?
- Non, quand je suis allé à Londres, je n'ai pas vu les maisons du Parlement

F. Vers des réponses libres

A l'intérieur de ces bandes qui restent très classiques de conception nous insérons parfois des exercices qui devraient obliger l'étudiant à rompre avec le côté un peu mécanique des exercices, et à sortir d'une certaine passivité. Ces exercices sont de divers types:

- Dans certains cas, l'étudiant ne peut répondre correctement que s'il a bien compris le sens ou la construction du verbe, comme dans l'exercice suivant, où un bruitage empêche d'entendre ce qui suit le verbe:

  - Le gouvernement a discuté (la loi sur les autoroutes)
  - Tu as compris? Qu'est-ce que le gouvernement a discuté?

  - Il a nommé (le nouvel ambassadeur à Bruxelles)
  - Tu as compris? Qui est-ce que le gouvernement a nommé?

  L'étudiant ne peut répondre correctement que s'il sait qu'en français on discute quelque chose et non quelqu'un ou qu'au contraire on nomme quelqu'un à un poste et non quelque chose.

- D'autres exercices offrent une possibilité de réponses semi-libres comme dans cet exercice où l'étudiant doit terminer comme il l'entend un début de phrase proposé:

  - Nous ne commencerons pas la séance avant que...

  Réponses possibles: *Nous ne commencerons pas la séance avant que*

  - tout le monde soit là
  - tu arrives

- Un troisième type d'exercice demande une réponse provoquée, mais qui doit être assortie d'un commentaire libre:

  - Vous avez écouté les nouvelles, ce matin?
  - Non, je n'ai pas pu les écouter; ma radio était en panne

  ou encore: Non, je n'ai pas pu les écouter; je me suis levé trop tard

- Enfin, les étudiants ont également la possibilité de répondre tout à fait librement, comme dans l'exercice suivant: (*Vos impressions de Lausanne*)
  Consigne: «Utilisez les expressions de cette leçon (je suis étonné(e) que, je regrette que, je pense que, etc.) pour exprimer ce que vous ressentez à propos des sujets qui vous sont suggérés.»

  Le temps: Réponses possibles:

  - Je regrette qu'il pleuve si souvent
  - Je suis content que nous ayons eu un beau mois de juin

  Les étudiants sont invités à appeler leur professeur pour qu'il contrôle leurs réponses.

Le laboratoire de libre-écoute

Le laboratoire de langues «classique», c'est-à-dire le laboratoire où les étudiants viennent, à heure fixe dans la semaine, faire des exercices de grammaire, ou des exercices de prononciation, sous la surveillance d'un enseignant, qui impose aux étudiants tel programme et telle cassette, est complété, dans notre Ecole, par un laboratoire «libre» ou «de libre écoute» où l'étudiant peut aller s'il le veut, quand il le veut, et où il travaille seul. Les possibilités offertes par le laboratoire de libre-écoute sont nombreuses; nous ne mentionnerons ici que quelques exemples, énumérés très brièvement. L'étudiant peut:

écouter des documents authentiques
faire des exercices d'orthographe
faire des dictées
répéter des exercices vus en classe de labo
réécouter des documents

Le laboratoire de libre-écoute a donc la fonction d'une bibliothèque; bibliothèque sonore, dont l'utilité est évidente. Peut-être qu'un jour cette bibliothèque sonore comprendra aussi des documents audio-visuels, ce qui en fera une médiathèque, que nous appelons de nos vœux.

La phonétique en laboratoire de langues

Il est inutile de retracer ici les étapes de l'évolution qu'ont subie les exercices structuraux de phonétique; nous ne développerons pas non plus les

critères et les principes qui sont à la base de nos travaux d'aujourd'hui[1]. Nos expériences corroborent celles faites par nos collègues dans le domaine de la grammaire en labo, et elles peuvent se résumer, très simplement, ainsi:

- Un exercice où la *relation entre le stimulus et la réponse est bonne* «passe» incontestablement mieux qu'un simple exercice de drill.
- Un exercice qui est tant soit peu *mis en situation* accroche davantage l'attention de l'apprenant.
- Un exercice où l'on ne saute pas du coq à l'âne en passant d'un item à l'autre, où il y a une *certaine unité thématique* est tout de même plus satisfaisant qu'un autre.
- Un exercice *bien enregistré:* voix agréables, intonations vivantes, naturelles, entraînantes est plus stimulant, plus motivant qu'un exercice purement formel, avec des intonations artificielles.

Enfin, nous aimerions, pour terminer, mettre encore une fois l'accent sur la variété. La *diversification* des types d'exercices proposés au laboratoire nous paraît un élément décisif dans le succès de son utilisation. Il a déjà été question des *exercices libres ou semi-libres,* dans lesquels l'étudiant est invité à intervenir plus personnellement, à participer à titre individuel à la création du sens, au lieu de reproduire une structure donnée. Il suffit que la réponse ne soit pas rigoureusement prescrite pour que l'étudiant se sente plus directement pris à partie, plus impliqué. Le voilà plus actif, parfois un peu surpris, mais il n'a du moins pas le loisir de s'endormir en attendant une réponse. . . qui ne viendra pas[2]! Car, dans un certain nombre d'exercices «libres», il n'y a pas de réponse correcte donnée.

Nous aimerions faire état d'un autre type d'exercice: celui où l'apprenant est invité à *dialoguer avec la machine.* Nous avons développé quelques-uns de ces exercices à partir de documents authentiques. Le document sonore est diffusé en classe (ou au labo d'écoute); un questionnaire permet de vérifier la compréhension globale et la compréhension de détail. Nous proposons ensuite à l'étudiant de dialoguer avec la machine, à partir d'un scénario qui l'amènera à réutiliser librement le vocabulaire

1 Nous l'avons déjà fait dans le cadre d'un colloque tenu à l'Université de Lyon. Cf. notre article «Motivation au travail en laboratoire de langues et renouvellement du matériel léger» dans *Didactique des langues étrangères français, allemand,* Presses Universitaires de Lyon, 1982 (dans la série Linguistique et Sémiologie)

2 Des exemples sonores ont été donnés lors du colloque de Lausanne, exemples qui comportaient des réponses d'étudiants.

et les structures étudiées dans le document de départ. Les parties de dialogues jouées par le professeur sont évidemment préenregistrées, et des silences sont prévus (un peu empiriquement, bien sûr) pour les réponses de l'étudiant. Les résultats sont parfois surprenants, souvent amusants, toujours intéressants. On touche là, en quelque sorte, aux limites de l'utilisation du labo. Nous sommes sur le seuil de l'expression libre, et probablement, il est vrai, au seuil des difficultés les plus sérieuses.

Où en sommes-nous après 10–15–20 ans de production d'exercices pour le laboratoire de langues?

Nous avons commencé par supprimer dans la mesure du possible tout recours à la métalangue. Il y a des années que nous avons cessé de donner des consignes du type: «mettez au pluriel» «mettez au passé» «mettez au subjonctif» etc. Nous avons supprimé tout ce qui pouvait former un cadre rigide et trop scolaire: numérotation des items, p. ex. Les consignes trop abstraites, propres au style écrit, ont été remplacées par des consignes vraiment orales.

Nous sommes restés fidèles à l'exercice structural, que nous avons tenté d'améliorer en soignant la cohérence horizontale et verticale; nous cherchons même à assurer, quand c'est possible, la cohérence oblique: nous voudrions éviter que l'apprenant se trouve perpétuellement dans le rôle subalterne du locuteur B, qui doit se contenter de répondre à un stimulus, et faire de temps en temps de sa réponse un stimulus qui suscite une réaction de la part du locuteur A.

Nous accordons une place toujours plus importante aux intonations, référentielles et expressives, si bien que le sens véritable des énoncés n'est clair qu'au moment où on entend les répliques. Le script n'est pas en mesure de fournir les nuances expressives qui ne sont données que par l'intonation.

Nous en sommes arrivés à nous intéresser beaucoup moins à la matière à enseigner, à sa programmation, à la progression qu'à l'authenticité des énoncés que nous produisons. Tous nos efforts vont à la création d'actes de parole crédibles. A chaque phrase que nous produisons et que nous enregistrons, nous nous demandons: qui parle? à qui? sur quel ton? dans quelle situation de communication? La situation est-elle suffisamment explicite dans les deux exemples donnés ou faut-il l'expliciter? Notre dernière bande n'est plus une bande de phonétique proprement dite, mais elle a pour sujet quelques actes de parole (maintenir ou rompre le contact; renchérir / minimiser; protester) Cette nouvelle orientation n'est que l'aboutissement d'une tendance qui s'est fait jour dans le groupe de phonétique presque à l'insu de ses membres. Depuis

longtemps en effet, dans les bandes dites de phonétique, le souci principal des auteurs d'exercices que nous sommes allait à la situation de communication, au statut des interlocuteurs, à la «vérité» des intonations. Les énoncés que les étudiants sont invités à produire ne sont pas, à notre avis de simples supports, inertes, contenant le principe actif qu'est une articulation correcte, une structure grammaticale illustrant une règle de grammaire, ou une forme illustrant une loi phonétique; les énoncés en eux-mêmes sont importants. Il nous paraît essentiel que chaque énoncé fabriqué pour le labo soit crédible. De là à aborder effectivement et consciemment un nouveau domaine, celui du «notionnel» il n'y avait qu'un pas, que nous venons de franchir.

Il a surtout été question, dans cette présentation, d'exercices de production. Or, il est évident que l'écoute, la compréhension, joue un rôle au moins aussi important dans l'apprentissage d'une langue. On a parlé plus haut du laboratoire d'écoute. Nous aimerions pour terminer mentionner une expérience nouvelle que nous avons faite: nous nous sommes fixé pour tâche d'élaborer une *«bande douce»,* dans la perspective des pédagogies nouvelles (méthodes «douces», suggestopédie, etc.). Au lieu de recourir à un «document authentique» tout fait pour tester la compréhension des étudiants, nous avons nous-mêmes raconté une histoire que nous avons vécue, exactement comme nous l'aurions racontée à des amis au coin du feu, mais en l'enregistrant sur une bande magnétique. Une série de questions posées à la fin de la bande permet de tester la compréhension, et également, bien sûr, l'expression, puisque l'étudiant enregistre ses réponses. On ne peut pas encore évaluer de façon sérieuse les résultats de cette nouvelle stratégie, mais ceux que nous avons obtenus nous encouragent à poursuivre l'expérience.

Ecole de français moderne
Université de Lausanne
CH 1015 Dorigny

Marianne PITHON
Raymond CAPRÉ
Georgette BLANC
André MARTHALER
Jean-François MAIRE
Denise TAPPY

Annexe

Résumé des discussions dans le groupe de français

Les différents points abordés lors du travail de groupe peuvent être groupés en six thèmes:

- La compréhension en laboratoire.
- La production en laboratoire.
- Les différents publics.
- Les différents types de laboratoires.
- Les façons de présenter le matériel aux apprenants.
- La diffusion commerciale des bandes.

a) *La compréhension en laboratoire.* Les participants ont souligné à quel point le LL (ou simplement des appareils isolés) leur était utile pour faire tout un travail d'audition et de compréhension: diffusion de textes authentiques, sensibilisation à la langue étrangère, audition d'accents régionaux, repérage de problèmes phonétiques ou grammaticaux, illustration de situations de communication. Utilisé ainsi, le LL permet en outre de satisfaire à une exigence pédagogique considérée comme indispensable par l'ensemble des participants: offrir des leçons variées, tout en exposant les apprenants à une langue authentique.

Certains participants ont exposé comment le LL était aussi utilisé avec profit pour y faire de l'orthographe, ou encore de la lecture.

L'intervention de M. MAURIAC, en préambule à la première séance de discussion, a permis aux participants d'examiner comment on pouvait amener les apprenants à faire un véritable travail de réflexion sur la base d'un texte diffusé, avant de passer aux exercices de production.

b) *La production* d'énoncés en LL fut un des points cruciaux abordés dans le groupe. Que pense-t-on de l'exercice structural? Le pratique-t-on? Et comment? D'une manière générale, les participants admettent son utilité et pensent qu'il permet de bien fixer certaines règles de grammaire. Mais chacun reconnaît qu'il faut utiliser ce type d'exercices avec modération, en alternance avec d'autres activités. Une partie du groupe se demande pourquoi l'on s'efforce de dissimuler ces exercices dans des situations, ou pourquoi certains auteurs

tiennent à une cohérence sémantique. «Puisqu'il faut faire du drill, autant en faire comme on fait des gammes», pensent certains. Le groupe de Lausanne s'efforce alors de montrer, en développant certains exemples donnés en séance plénière, le rôle important de l'intonation expressive et celui d'une situation cohérente. Si l'exercice peut être aussi simple que l'exercice structural ordinaire, et qu'en plus on a une bonne intonation, ainsi qu'une situation psychologiquement et sociologiquement vraisemblable, on ne peut qu'en tirer profit. Enfin, d'autres exercices, encore plus éloignés de l'exercice structural traditionnel (avec réponses libres ou semi-libres de l'apprenant) sont soumis à l'appréciation du groupe.

c) *Les différents publics.* Plusieurs participants ont souligné les grandes différences qui existent selon les publics auxquels on s'adresse. Tout en manifestant leur approbation pour le matériel présenté, ces personnes ont relevé que certains exercices sont trop sophistiqués et s'adressent avant tout à des universitaires. D'une manière générale il paraît difficile de trouver sur le marché du matériel pour le LL qui corresponde exactement au public auquel on s'adresse.

Certains soulignent le fait que les jeunes enfants ont de grandes aptitudes à imiter, et que si l'on crée du matériel pour eux, il est indispensable de lier intonation et structures.

d) *Les types de laboratoires.* Faut-il persévérer dans le matériel lourd, ou peut-on se contenter de matériel plus léger? Là encore les divergences sont nombreuses. Ceux qui désirent mettre l'accent sur la compréhension se déclarent favorables à un matériel léger (un certain nombre d'enregistreurs mobiles dans une salle) complété par du matériel vidéo. Les partisans de la classe et de l'interaction maître-élève (voire élèves entre eux) relèvent les avantages du labo tel qu'il existe aujourd'hui.

Un consensus semble se dégager sur la nécessité d'avoir des médiathèques, endroits ouverts où chacun pourrait trouver ce qu'il cherche.

e) *Présentation et diffusion du matériel aux apprenants.*
Une discussion s'engage sur les possibilités techniques offertes par les différents types de LL pour diffuser le matériel. Il est indispensable que l'enseignant connaisse bien ces possibilités: diffusion directe au micro, diffusion directe de la console, diffusion individuelle. Ces différents modes de diffusion sont discutés, et une fois encore plusieurs

participants soulignent l'importance de varier constamment méthodes et matériel.

f) *La diffusion commerciale des bandes/cassettes.*
Bien des participants ont été intéressés par le matériel présenté, mais se posent la question de savoir où ils peuvent se le procurer. La plupart soulignent qu'ils ne peuvent pas créer de matériel eux-mêmes, les horaires étant trop chargés. Certains relèvent que le marché du français langue étrangère est très limité, ce qui explique le peu de choix offert en matériel audio-visuel. D'autres suggèrent que les auteurs de bandes prennent contact avec des éditeurs. Quoi qu'il en soit, ce problème demeure: comment trouver le matériel de LL correspondant au niveau et à la spécificité de chaque public?

Raymond CAPRÉ