

Critères d'expertise des bandes magnétiques pour l'enseignement des langues étrangères

Autor(en): **Guex, A.**

Objektyp: **Article**

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

Band (Jahr): - **(1970)**

Heft 12

PDF erstellt am: **16.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-977915>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

selon des principes manifestement périmés, principes qui, contre toute logique, se survivent au nom d'un dogmatisme sénile tout en perpétuant une forme d'enseignement que l'intelligence dénonce en vain depuis plusieurs années. Il ne s'agit pas, en l'occurrence, de proposer des solutions définitives, étant donné l'absence de critères scientifiquement élaborés, mais bien d'introduire des ouvertures susceptibles d'être interprétées en fonction des réalités d'une civilisation de plus en plus exigeante à l'égard des facultés d'adaptation de l'individu.

Face à des problèmes aussi essentiels, le caractère anecdotique de l'orthographe se dessine de plus en plus précisément. Il est temps, pour que cette discipline soit traitée comme il convient, de reconsidérer sa dimension méthodologique et ceci à travers des considérations s'inspirant à la fois de la théorie de l'apprentissage (pour satisfaire au point de vue pédagogique) et de l'évolution des connaissances en matière de linguistique. Ajoutons qu'à ce titre, toute référence aux conceptions déliquescentes de l'enseignement traditionnel ne peut que constituer un frein à l'évolution nécessaire de l'école d'aujourd'hui. C'est donc bien à une prise de position sans équivoque que nous faisons allusion, celle qui permettra une bonne fois de franchir le pas qui sépare une attitude passéiste dominée par un empirisme des plus discutables d'une attitude fondée sur la conscience des lois qui déterminent les formes d'un système de communication.

Ecole normale cantonale
CH 2000 Neuchâtel

Charles Muller

Critères d'expertise des bandes magnétiques pour l'enseignement des langues étrangères

Depuis 1968, la CILA s'est fixé pour tâche (parmi d'autres) d'assurer la diffusion des bandes magnétiques suisses destinées à l'enseignement des langues étrangères. Mais elle a estimé ne devoir éditer que les bandes lui paraissant satisfaisantes sur les plans linguistique, pédagogique et technique. Ce faisant, elle n'a d'autre souci que de venir en aide à celui qui veut faire l'acquisition d'un cours sur bande. Le "label" de la CILA devrait représenter pour lui une garantie de qualité.

Mais sur quoi se fonder pour juger de la valeur d'une bande, ou d'une série de bandes? Une commission d'expertise, formée de M. A. Gilliard, de l'Université de Neuchâtel, de M. P.-F. Flückiger, de l'Université de Berne, et du soussigné, a cherché à établir des critères. Bien entendu, ces critères n'ont

rien d'absolu; ils ont déjà été modifiés à la suite des expériences faites, ils le seront encore certainement. Voici la doctrine à laquelle s'est arrêtée la commission d'expertise, dans l'état actuel des choses.

Dans une première partie, il s'agira de la matière même de la bande (ou de la série) et dans une deuxième partie, des critères se rapportant à l'enregistrement de la bande.

Le premier point concerne *l'objet* que s'est fixé l'auteur de la bande (pour simplifier, il sera entendu que, lorsque je parle de "bande", il peut tout aussi bien s'agir d'une série de bandes): vise-t-on à l'acquisition de notions nouvelles, à la fixation, la réactivation ou l'exploitation de notions acquises précédemment ou, enfin, s'agit-il d'un test? Il y a là une première option fondamentale qui, à son tour, entraîne toute une série d'autres, ainsi que nous allons le voir plus loin.

Autre option fondamentale: *la clientèle visée*, quant à l'âge, le niveau d'étude et l'orientation des études.

Troisième option fondamentale: la bande a-t-elle été conçue en fonction d'une langue de départ ou indépendamment de toute langue de départ?

Ces trois options fondamentales en impliquent d'autres: tout d'abord, le choix d'un *corpus lexical*. S'il s'agit de bandes destinées à des débutants, le problème est simple: il existe des vocabulaires de base, auxquels il est aisé de recourir. En revanche, le choix du corpus lexical est plus délicat lorsqu'il s'agit de bandes pour des élèves semi-avancés ou avancés. L'important est de se fixer un niveau de langue et de s'y tenir strictement. Le niveau généralement adopté est celui de la conversation soignée. On évitera alors de recourir à des archaïsmes, à des termes littéraires ou techniques (à moins, bien entendu, qu'il ne s'agisse d'une bande visant à activer un vocabulaire de spécialité).

Le *corpus grammatical* doit, lui aussi, être déterminé préalablement et inclure les structures les plus courantes. Un exemple pour illustrer ces exigences: dans un ouvrage de linguistique appliquée, on proposait l'exercice suivant, sur le pronom relatif:

Stimulus: *Alain a un jardin. Alain aime les fleurs.*

Quittance: *Alain, qui a un jardin, aime les fleurs.*

Morphologiquement, cet exercice est satisfaisant mais on aboutit dans la quittance à une tournure très rarement utilisée dans la langue parlée: la langue parlée juxtapose beaucoup plus qu'elle ne coordonne; à une relative explicative, elle préfère deux indépendantes. La structure proposée dans cet exercice n'a donc pas sa place dans une bande pour laboratoire de langues. Tout au plus pourrait-elle figurer dans un exercice destiné à des élèves très

avancés mais c'est alors le corpus lexical qui serait inadapté car une telle structure appelle un vocabulaire moins élémentaire.

Voici encore un exemple d'erreur dans le choix du corpus grammatical; dans une bande pour semi-débutants, j'ai rencontré un exercice sur l'adjectif démonstratif, qui se présentait ainsi:

Stimulus: *J'aimerais un verre du vin qui est sur la table*

Quittance: *J'aimerais un verre de ce vin.*

Il n'y a rien à reprocher à la quittance mais dans le stimulus il est peu heureux de faire entendre à des élèves semi-débutants "un verre *du* vin que..." alors qu'on cherche précisément à ce stade des études à faire acquérir le syntagme "un verre *de* vin".

Ainsi donc, cette double limitation, lexicale et grammaticale, est très importante: puisqu'une bande magnétique tend avant tout à exercer la compréhension et l'expression orales, il faut que cette activation porte sur des éléments dont la fréquence d'occurrence soit la plus élevée possible.

Dans les limites du corpus lexical et grammatical choisi, il faut que dans la série de bandes, chaque bande et, à l'intérieur de chaque bande, chaque exercice soit conçu selon une *progression* bien ordonnée. Ce serait d'ailleurs rendre service aux futurs utilisateurs des bandes que de faire figurer dans le script la progression qui a été suivie lors de l'élaboration. Ces renseignements montreraient comment la série de bandes, ou la bande, a été conçue et faciliteraient le travail de préparation en classe qui d'ordinaire précède toute séance de travail en laboratoire.

Une fois examinés le corpus lexical et grammatical, ainsi que la progression, on passera à l'examen des exercices eux-mêmes, en commençant par une question très pratique: *la numérotation* des exercices et des items. Il est souhaitable qu'on emploie un système de numérotation qui permette un repérage facile des exercices et des différents items à l'intérieur de chaque exercice. On sait que la plupart des laboratoires utilisent des bandes d'environ 20 minutes d'écoute: le repérage des exercices ne présente alors guère de difficultés si l'on a soin de concevoir des programmes qui se divisent en unités de 20 minutes. Mais certains laboratoires utilisent, pour des raisons d'ordre technique, des bandes d'une durée d'écoute d'une heure: elles peuvent donc contenir 3 unités de travail. C'est alors que le système de numérotation prend de l'importance: s'il est bien conçu, il évitera à l'élève toute perte de temps en recherches irritantes.

Une bande de 20 minutes comporte habituellement une douzaine d'exercices. Il est bon que ces exercices ne soient pas tous du même *type*, si l'on veut éviter de lasser l'élève, que l'on condamnerait à pratiquer une centaine de transformations selon le même schéma. Il faut varier le type des exercices et

dans toute bande, il devrait y avoir au moins 2 ou 3 exercices en situation. Il est entendu qu'on ne peut pas absolument éviter les exercices formels, les exercices de drill. Mais il serait souvent facile, en le modifiant légèrement, de faire d'un exercice de drill un exercice en situation. Ainsi, pour citer un exemple, au lieu de proposer la transformation:

Il est là – il n'est pas là

qui est purement gratuite, on proposera:

Il est là? – Non, il n'est pas là,

qui est la réponse toute naturelle que l'on donnerait à une telle question. A l'avantage de présenter des éléments de langue réels, vivants, s'ajoute l'avantage, lors de l'enregistrement, de suggérer une intonation naturelle, alors qu'il est difficile de trouver une intonation qui convienne à des exercices de pur drill. Voici encore un exemple tiré d'une bande consacrée au pronom personnel; il s'agit de remplacer un complément direct par le pronom personnel correspondant:

Prends cette tasse – prends-la

Cet exercice purement formel pourrait être modifié en partant d'une situation; par exemple: le premier personnage aime à remettre à plus tard ce qu'il pourrait faire tout de suite; son interlocuteur n'est pas d'accord et veut que les choses se fassent immédiatement. Ce qui pourrait donner:

Je ferai ce travail demain – fais-le maintenant

Je prendrai ce livre demain – prends-le maintenant, etc.

Relevons encore que l'exercice cité plus haut à propos du corpus grammatical (*Alain a un jardin. Alain aime les fleurs – Alain, qui a un jardin, aime les fleurs*), n'est pas satisfaisant non plus quant à la transformation qu'il propose. C'est un exercice absolument artificiel.

Un avantage encore de l'exercice en situation: il permet de ne pas dissocier la forme de la fonction. Il est entendu qu'il faut bien commencer par un bout et qu'il est naturel que l'on commence par assimiler la forme, avant la fonction. Mais la fonction peut déjà s'assimiler, inconsciemment, si l'on prend soin de présenter la forme, employée dans la fonction qu'elle occupe ordinairement dans la langue. Un exemple: on se proposait, dans une bande que j'ai eu l'occasion d'entendre, d'exercer la forme négative dans un exercice ainsi conçu:

Jean ira aussi – Paul n'ira pas non plus.

On a là un exercice purement formel, qui va enseigner qu'à *aussi* à la forme affirmative, correspond *ne pas non plus* à la forme négative. Mais un tel

exercice ne suggère pas du tout comment utiliser ce correspondant négatif, il ne fournit pas de modèle de situation où il puisse être utilisé. Il suffirait de donner à cet exercice le schéma suivant pour qu'apparaisse comment fonctionne la langue:

Robert n'ira pas. Et Jean? — Il n'ira pas non plus
Je ne m'en sers pas. Et toi? — Je ne m'en sers pas non plus.

Sauf exception, tout exercice sur bande comporte tout d'abord une consigne puis une série de stimuli auxquels correspondent une série de réponses, que l'on appelle plus volontiers des quittances, puisqu'il ne s'agit pas nécessairement de "réponses".

Un mot tout d'abord à propos de la *consigne*: après l'avoir entendue, l'élève doit savoir exactement ce qu'on attend de lui. Cette consigne, faut-il l'énoncer dans la langue maternelle de l'élève ou dans la langue enseignée? Si on recourt à la langue maternelle, l'élève saisira sans peine les données de la consigne mais il se trouve replongé dans sa langue maternelle alors qu'on cherche précisément au laboratoire à le maintenir pendant toute la séance de travail dans la langue enseignée. En revanche si la consigne est énoncée dans la langue d'arrivée elle risque fort d'être mal comprise. La solution? Renoncer à donner une consigne et se contenter de citer 2, peut-être 3 exemples, qui montreront assez explicitement à l'élève ce qu'il doit faire.

Quant aux *stimuli*, leur longueur doit être fonction de la faculté de rétention de l'élève et ils devraient toujours être univoques, c'est-à-dire n'admettre qu'une quittance. D'autre part, et cela est important, il faudrait que, le plus souvent possible, ils aient un sens en eux-mêmes. On ne peut pas, il est vrai, satisfaire toujours à cette exigence, en particulier dans les exercices de drill. Ainsi, des exercices de substitution du type suivant sont certes très utiles:

Ils sont en train de travailler
Elle est en train — elle est en train de travailler
S'amuser — elle est en train de s'amuser
Nous sommes en train — nous sommes en train de nous amuser

mais il ne faudrait pas y avoir recours trop souvent car ils font entendre constamment des séquences qui ne sont pas de la langue. En entendant le modèle dire *nous sommes en train de . . . , elle est en train de . . .*, l'élève ne va-t-il pas, inconsciemment peut-être, prendre ces stimuli pour de la langue, c'est-à-dire croire qu'on peut employer de façon autonome *je suis en train*. Le danger serait moindre dans un exercice écrit car on peut alors indiquer typographiquement, par des points de suspension, que la phrase n'est pas

terminée, qu'il ne s'agit que d'une amorce. Dans un exercice oral, c'est plus difficile; je ne vois qu'un moyen de se tirer d'affaire: distinguer nettement par l'intonation, le stimulus autonome de celui qui ne l'est pas, c'est-à-dire adopter une intonation absolument neutre pour le stimulus non autonome.

Ces remarques concernant l'autonomie des stimuli sont valables également, et d'autant plus, pour les *quittances*, puisqu'elles sont destinées à être dites, écoutées et répétées. Elles doivent donc être d'une longueur appropriée, univoques et, si possible, autonomes.

Dernier point concernant l'élaboration des exercices: eu égard à l'objectif qu'on s'est fixé, il importe que le programme soit traité de façon complète et qu'il ne souffre pas de lacunes importantes.

Deuxième partie de l'expertise: l'écoute de la bande, pour juger de la qualité de l'enregistrement. On s'arrêtera tout d'abord à l'aspect linguistique et pédagogique de l'enregistrement. On vérifiera premièrement si une *norme d'élocution* a été déterminée et respectée tout au long de la bande. Par exemple, si on a choisi pour la terminaison des futurs de la 1ère personne du singulier la variante en E fermé, il faudra maintenir cette prononciation d'un bout à l'autre de la bande. De même, si le verbe *avoir* au futur est prononcé avec un O ouvert dans la première syllabe, il faudra s'en tenir à cette prononciation ouverte. Ainsi donc, avant de procéder à l'enregistrement, il faut déterminer quelles variantes on va utiliser (pour le français, ce choix portera sur les variantes ouvertes ou fermées de O, E et Eu et la variante palatale ou vélaire de A). En français toujours, le traitement de E dit muet pose des problèmes particulièrement délicats: il importe d'autant plus que le modèle proposé soit cohérent. Par exemple, on ne saurait admettre que dans le syntagme *quatre fois*, l'E muet soit tantôt prononcé, tantôt supprimé. Si on a choisi de prononcer l'E muet (ce qui me paraît préférable, au niveau de la conversation soignée), il faut prononcer cet E muet chaque fois qu'il se rencontre dans le même entourage phonique. Autre problème, en français: la liaison. Quelles liaisons facultatives faut-il faire? Convenons-en, la question est plus délicate que celles, évoquées plus haut, du choix des variantes vocaliques ou du traitement de l'E muet. Mais là encore, ce qui importe, c'est d'être cohérent. La liaison dans le syntagme *mais il est parti* entraînera une liaison dans *mais il est rentré; il est aveugle* entraînera *il est innocent*. Peut-être estimera-t-on que c'est là insister sur des détails, surtout s'il s'agit de bandes de grammaire. Eh bien non, cette exigence de cohérence ne me semble pas secondaire. Une bande magnétique doit fournir des modèles constants: constants dans leur formulation mais aussi dans leur énonciation. D'autre part, en s'astreignant à suivre une norme d'élocution, on fait assimiler inconsciemment l'emploi cohérent d'une certaine variante d'élocution. On

facilite par là l'acquisition de la notion, si souvent négligée, de niveau d'élocution.

Norme d'élocution, *rapidité d'élocution*. Le débit de la parole doit être constant; on peut, éventuellement, accélérer la rapidité d'élocution à mesure que l'on avance dans la bande; cela peut se faire, mieux encore, s'il s'agit d'une série de bandes. Les premières bandes de la série peuvent, devraient même, être enregistrées à un débit un peu plus lent que les dernières bandes de la série. Mais il ne faut pas ralentir le débit au point que l'élocution en devienne artificielle: le rythme doit rester égal, sans accent d'insistance, à moins que le contexte ne l'exige (je parle du français, bien entendu).

Dernier point concernant l'aspect linguistique et pédagogique de l'enregistrement: *l'intonation*. Elle doit être naturelle, et elle le sera d'autant plus facilement que les exercices seront en situation. (il en a été question plus haut). Elle devra rester constante tant qu'aucun élément affectif n'en viendra modifier la courbe.

Enfin, les *silences* ménagés entre stimuli et quittances doivent être d'une longueur appropriée: ni trop longs, ni trop courts. Des plages de silence trop étendues créent de l'impatience chez l'élève, des plages trop courtes le troublent encore davantage. Notons qu'un exercice sera plus ou moins facile selon que les silences ménagés sont plus ou moins longs.

Pour ce qui est de l'aspect technique de l'enregistrement, on insistera essentiellement sur le niveau du bruit de fond (qui dépend surtout de la qualité de la bande) et le niveau du bruit de souffle. Les bruits ambiants devraient être réduits au minimum mais comme la plupart des locaux d'enregistrement dont on dispose pour le moment en Suisse ne sont pas des studios professionnels, il ne faut pas être trop exigeant sur ce point. Eviter la saturation, éviter les baisses dans le niveau d'enregistrement, telles sont encore les précautions essentielles à prendre lors de l'enregistrement.

Critères d'expertise: l'expression est peut-être prétentieuse pour désigner simplement les normes qui guident dans leur travail les experts de la CILA. Ces normes, encore une fois, ne sont ni absolues, ni immuables, elles sont remises en question après chaque série d'expertises et elles n'ont d'autre but que de contribuer à la diffusion d'un matériel d'enseignement de qualité.

Ecole de français moderne
Université de Lausanne
CH 1000 Lausanne

A. Guex