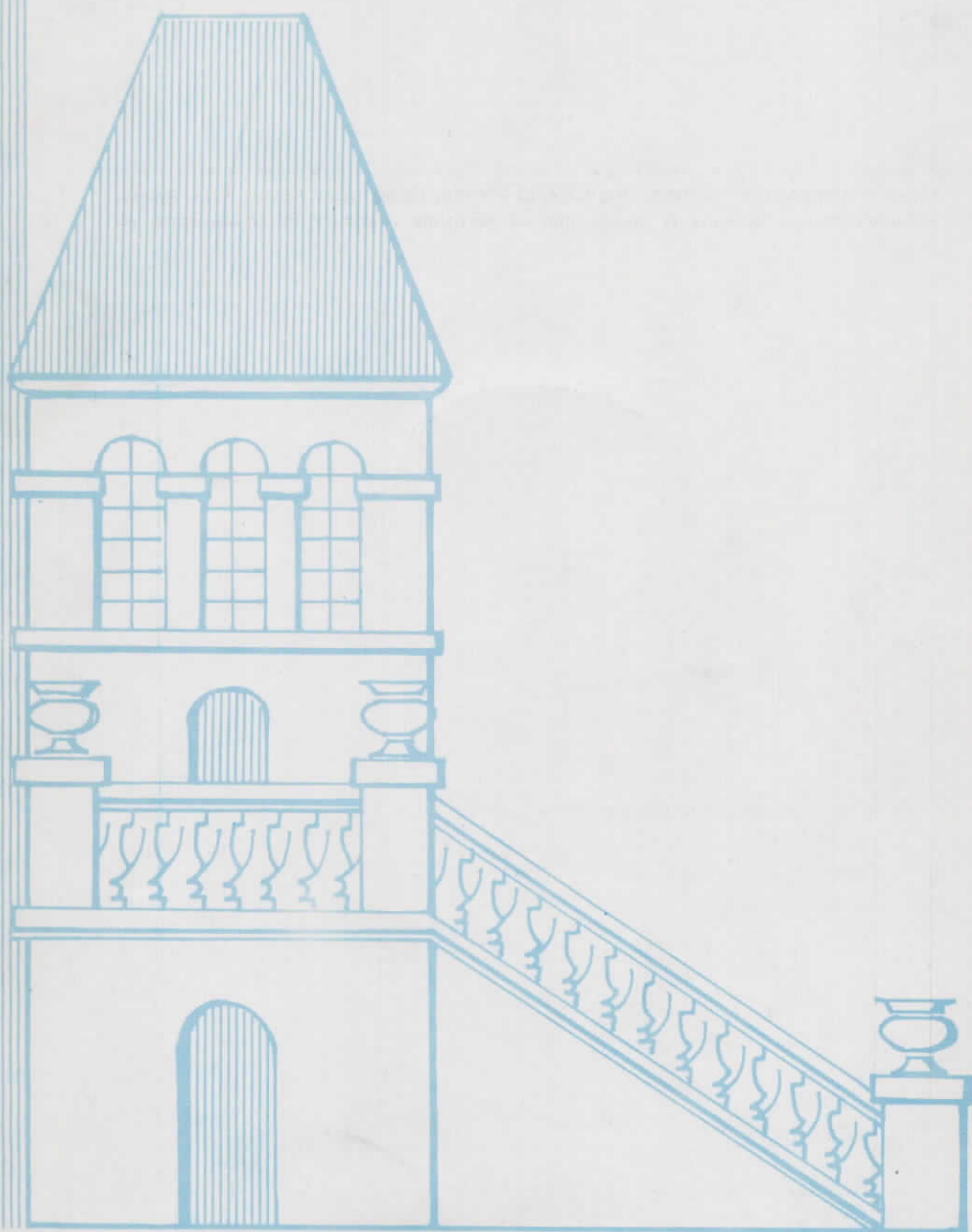


LANGUES VIVANTES

NIVEAU 3



LES AMIS DE SÈVRES

*ET LES CHEVAUX TREMPAIENT LEUR COU DANS L'AVENIR
POUR DEMEURER VIVANTS ET TOUJOURS AVANCER..*

————— JULES SUPERVIELLE —————

ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PÉDAGOGIQUES



FONDATRICE

Edmée HATINGUAIS

BUREAU DE L'ASSOCIATION

PRESIDENT : **Jean AUBA**

VICE-PRESIDENTS : **Aimé JANICOT**

Jacques QUIGNARD

SECRETAIRES : **Paule ARMIER**

Marcel HIGNETTE

TRESORIERE : **Renée LESCALIE**

TRESORIERE ADJOINTE : **Jacqueline LEPEU**

MEMBRES DU BUREAU : **Lucette CHAMBARD**

Micheline DUCRAY - Françoise MUSY

Pierre ALEXANDRE - René FERMONT

1, AVENUE LÉON-JOURNAULT 92310 SÈVRES - TÉL. 027.75.27

MEMBRES BIENFAITEURS 50 F MEMBRES ADHÉRENTS 30 F C.C.P. PARIS 6959-99 B - LES AMIS DE SÈVRES

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

Niveau 3 — Tendances actuelles

Sommaire

- 3 AVANT-PROPOS.
- 5 INTRODUCTION, par Denis GIRARD, inspecteur général de l'Instruction publique.
- 9 PEDAGOGIE DIFFERENCIEE DANS LE SECOND CYCLE, par Jane SAMUEL, chef de la Section Langues vivantes, Service des études et recherches de l'I.N.R.P.
- 23 LES PROBLEMES DE L'EVALUATION, par Pierre MOREAU, professeur au Lycée Chaptal.
- 37 PRIMAUTE DE LA LEÇON DE LANGAGE DANS LE SECOND CYCLE, par Paul PEURIERE, professeur au Lycée Saint-Exupéry de Lyon.
- 53 L'APPROCHE NOTIONNELLE, par Alan MALEY, English Language Officer au British Council, Paris.
- 67 L'IMAGE ET LE SON EN CLASSE DE LANGUE, par Claude-Françoise GRELLET et Jacqueline JOURNET, professeurs au Lycée de Sèvres.
- 89 PLAIDOYER POUR UN ECRIT RENOVE, par Guy CAPELLE, Université de Paris VIII.
- 103 DE L'UNITE PROFONDE DE LA PEDAGOGIE DES LANGUES VIVANTES DANS LE PREMIER ET LE SECOND CYCLE, par Jean ZEHNACKER, inspecteur pédagogique régional.
- 113 LA VIE DE SEVRES

N° 1 - MARS 1978
LES AMIS DE SEVRES

REVUE TRIMESTRIELLE

89^e numéro

AVANT-PROPOS

L'enseignement des langues vivantes est, on le sait, à l'avant-garde du renouvellement pédagogique. Nous avons pris l'habitude d'attendre beaucoup de cette riche moisson d'expériences qui n'a cessé de se développer, depuis plus de dix ans, autour de techniques et de méthodes nouvelles et qui a donné naissance à une réflexion pédagogique profondément originale.

Définir, dans le foisonnement des recherches, quelques orientations actuelles, c'est ce qu'a bien voulu faire pour nous, et nous l'en remercions, M. l'Inspecteur Général GIRARD, avec l'aide de collaborateurs qui sont orfèvres en la matière puisqu'ils sont les animateurs de nombreuses expériences.

Ils ont centré leurs contributions sur le « niveau 3 », ou « niveau avancé », car le sujet était trop vaste pour être entièrement exploré. Mais nous sommes sûrs que nos lecteurs, qu'ils soient ou non spécialistes de ce domaine, trouveront dans les « convergences » que soulignent ces experts ample matière à enrichir leur domaine propre et pourront s'inspirer des acquis de cette branche particulièrement dynamique de l'innovation pédagogique.

Jean AUBA.

introduction

SI l'idée de préparer un numéro spécial de la revue Les Amis de Sèvres sur le thème de L'enseignement des langues vivantes ne manquait pas d'être séduisante, on s'apercevait tout de suite, devant l'immensité du sujet, qu'il faudrait opérer des choix. Il n'était pas question, tout d'abord, de pouvoir faire un sort à chacune des grandes langues étrangères enseignées en France. Nous sommes heureux de compter un germaniste et une italianiste parmi ceux qui ont bien voulu collaborer à ce numéro. Mais on voudra bien considérer, sans nier la spécificité de chaque langue, que les grands problèmes pédagogiques qui sont abordés ici concernent, plus généralement, la didactique des langues.

Il fallait ensuite braquer notre objectif sur une période particulière dans le déroulement des études de langue, les problèmes étant fort différents d'une classe à une autre, de la 6^e à la Terminale, même si l'on faisait abstraction des expériences d'initiation précoce dans les classes maternelles ou à l'école élémentaire. Il n'était pas possible de parler de tout et l'on devait choisir un « niveau ».

Un grand nombre de cours de langue distinguent trois niveaux dans le déroulement chronologique de l'apprentissage : les débutants, le niveau moyen et le niveau avancé. C'est une distinction bien théorique et nous savons qu'elle est loin de correspondre toujours à la réalité : si tous nos élèves des lycées pouvaient avoir atteint le niveau avancé ! Il est pourtant incontestable que les contenus et les démarches pédagogiques ne peuvent être les mêmes pour les élèves que nous conduisons en langue vivante I de la 6^e à la terminale dans les deux années du premier apprentissage (6^e et 5^e), que nous pouvons appeler Niveau I, dans les deux années suivantes (4^e et 3^e), où il s'agit de renforcer l'acquis précédent tout en le développant (Niveau 2), et enfin dans tout l'ensemble du 2^e cycle où les objectifs sont nécessairement différents et qui constitue, de toute façon, un Niveau 3, quelle que soit à ce stade l'hétérogénéité des niveaux réels atteints par les élèves. L'appellation 1, 2, 3 a pour avantage justement de ne pas présumer de la compétence des élèves. Elle est de plus attestée depuis déjà un certain nombre d'années, en ce qui concerne du moins les Niveaux 1 et 2. Lorsque sont apparues et ont commencé à se développer les premières

méthodes audio-visuelles, de français langue étrangère puis d'anglais, d'allemand et d'autres langues, au cours des années soixante, on s'est aperçu que tout l'effort de renouvellement pédagogique portait avant tout sur les débuts de l'apprentissage. Mais, après tout, il était bien normal de commencer par le commencement ! Ce qui l'était moins était de poursuivre avec les mêmes démarches, fortement teintées de conditionnement, non seulement pendant les deux premières années, mais bien au-delà, en 4^e et 3^e. Cela était dû, nous le savons, à la lenteur inhérente à la pédagogie audio-visuelle, au perfectionnisme phonétique de certains professeurs, qui était dévoreur de temps et, de façon plus générale, à une méconnaissance des problèmes psychologiques, linguistiques et pédagogiques qui caractérisent la troisième et la quatrième années d'étude d'une langue étrangère. Autrement dit, on n'avait pas encore pris conscience de la spécificité et de l'importance du Niveau 2. En juin 1970, avec la publication d'un numéro spécial de la revue *Le français dans le monde* intitulé « Niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère », on essayait pour la première fois de définir ce que devrait être un Niveau 2 et on le faisait, bien entendu, par opposition aux caractéristiques du Niveau 1. De son côté, le défunt Bulletin d'échange et de liaison pour l'enseignement audio-visuel des langues vivantes publiait aussi, deux ans plus tard, un numéro spécial consacré à « L'audio-visuel-Niveau 2 ». Cette prise de conscience a eu des effets salutaires et de grands progrès ont été réalisés. Il n'est, pour s'en persuader, que de regarder les nouveaux matériaux pédagogiques qui ont vu le jour ces dernières années, qu'il s'agisse de méthodes audio-visuelles ou audio-orales : les deux tranches 6^e-5^e et 4^e-3^e qui correspondent dans les collèges aux deux étapes de l'observation et de l'orientation et ne sont autres que nos Niveaux 1 et 2 sont beaucoup plus nettement différenciées que par le passé.

Il faudrait être bien naïf pour estimer que les problèmes des deux premiers niveaux sont désormais résolus. Le Niveau 2, notamment, constitue toujours une étape difficile, nous le savons bien, même si nous y voyons un peu plus clair. La classe de 3^e, cette classe-charnière entre le 1^{er} cycle et le 2^e cycle long, est particulièrement délicate. On peut pourtant estimer que la pédagogie des langues vivantes aux premier et deuxième niveaux, dans sa diversité, est maintenant assez bien définie et dispose d'instruments efficaces pour atteindre les objectifs de base de la communication langagière. Au Niveau 3, par contre, on est encore bien loin d'avoir trouvé des solutions entièrement satisfaisantes.

Les problèmes du second cycle, ou du Niveau 3, se posent avec tellement d'acuité que l'Inspection générale des langues vivantes a consacré à ce niveau, fait sans précédent, deux stages nationaux successifs, en 1970 et 1971, au CIEP de Sèvres. Celui de 1970 constituait une première exploration qui s'appuyait entre autres sur des enquêtes préalables auprès d'un grand nombre de professeurs et plusieurs centaines d'élèves du second cycle. Des groupes de travail imaginaient certaines solutions qui pouvaient être envisagées, comme l'organisation, dans certains établissements, de groupes de

niveau avec une pédagogie différenciée tendant à réduire les disparités. Pour l'anglais, cette réflexion devait déboucher dès l'année suivante sur la mise en place d'expériences intéressantes dans diverses académies, dont il serait rendu compte au stage de 1971. Elle provoquait aussi la création d'un groupe de travail inter-académique qui allait se charger d'élaborer une batterie de tests d'entrée en seconde pouvant faciliter l'organisation des niveaux. Ces deux actions complémentaires allaient être prises en charge par l'INRDP qui en ferait un de ses thèmes de recherche. Ce programme de recherche étant arrivé à son terme l'an dernier, il nous a paru intéressant de demander à Jane SAMUEL qui en a été l'animatrice de nous faire part du bilan qui vient d'en être tiré. La nécessité d'une évaluation objective à l'entrée du Niveau 3 étant apparue, une réflexion plus approfondie sur l'évaluation en général semble s'être développée au cours des dernières années. C'est pourquoi nous avons demandé à Pierre MOREAU d'analyser dans ce numéro « Les problèmes de l'évaluation ».

Le sous-titre que nous avons choisi pour ce numéro spécial, « Le Niveau 3 : tendances actuelles », montre bien que nous n'avons pas eu pour ambition de parler de tout mais seulement de quelques orientations qui nous paraissent importantes à un moment où tout un mouvement de recherches est engagé qui permet peut-être d'entrevoir des convergences au sein d'une diversité dont il faut, de toute façon, se réjouir. Parmi ces « tendances actuelles », il y a le souci de se consacrer de plus en plus au développement des moyens d'expression des élèves. Si certaines grandes classes de nos lycées sont muettes, c'est bien souvent parce qu'on leur demande de réagir sur des textes sans s'être d'abord préoccupé de leur en donner les moyens. Depuis plusieurs années, des expériences très encourageantes sont nées dans diverses académies, en s'inspirant de l'exemple donné par le CRDP de Lyon qui a diffusé deux brochures pour rendre compte des nouvelles techniques expérimentées (1). Le professeur qui a le plus fait pour ouvrir ainsi des voies nouvelles, Paul PEURIERE, explique ce qui caractérise cette démarche pédagogique qui privilégie l'entraînement linguistique. On peut sans doute voir un heureux exemple des « convergences » signalées plus haut quand on compare ces orientations au faisceau de recherches entreprises en 1971 par un groupe d'experts du Conseil de l'Europe pour définir une « approche notionnelle » d'enseignement des langues vivantes. Il s'agit en effet, dans les deux cas, de partir des besoins langagiers de l'élève pour définir le contenu des cours et les stratégies pédagogiques les plus efficaces. Le travail du groupe d'experts va évidemment plus loin dans la recherche et les justifications théoriques. C'est ce que montre l'article d'Alan MALEY. Les applications peuvent intéresser tous les niveaux, mais il se trouve qu'en France il semble que ce soit le Niveau 3 qui puisse le mieux en tirer parti.

(1) La classe d'anglais dans le second cycle.
La classe de 3^e, « classe charnière ».

L'article de Claude-Françoise GRELLET et de Jacqueline JOURNET a un caractère tout à fait différent par son orientation nettement pratique. « L'image et le son en classe de langue » sont traités comme deux techniques audio-visuelles. Mais en suggérant modestement quelques « utilisations » de l'image et du son au Niveau 3, nos auteurs rejoignent en fait, pour partie du moins, les théoriciens de l'« approche notionnelle » : c'est une autre convergence qu'il fallait signaler.

Le titre même de l'article de Guy CAPELLE, « Plaidoyer pour un écrit rénové », montre que s'il y a de plus en plus de professeurs du second cycle qui se préoccupent de faire une place plus grande à l'écrit, il faut encore plaider pour une forme nouvelle de la pédagogie de l'écrit. Cette pédagogie « rénovée » devrait tenir une place importante dans l'enseignement du second cycle, sans pour autant lui être réservée.

En ce sens, l'article de Jean ZEHNACKER, qui conclut à « l'unité profonde de la pédagogie des langues vivantes dans le premier et le second cycle » est moins en contradiction qu'on ne pourrait le croire à première vue avec l'article de Guy CAPELLE et avec l'ensemble du numéro qui, en étudiant le Niveau 3, postulait au départ une spécificité de la pédagogie des langues vivantes à ce niveau. Si on y réfléchit bien, en effet, toutes ces « tendances nouvelles » ont bien pour résultat d'infléchir la pédagogie du second cycle pour faire en sorte que disparaisse le regrettable hiatus que l'on a trop longtemps observé entre les objectifs et les activités des Niveaux 1 et 2 et ce que l'on croyait pouvoir faire ensuite. Il ne s'agit pas, bien entendu, de rabaisser cette pédagogie du second cycle à un niveau trop élémentaire. Les contenus de cours conçus pour de grands adolescents ne sauraient être identiques à ceux que l'on établit pour des enfants. Ils doivent être adaptés à leur âge et à leurs intérêts et comporter un arrière-plan culturel de plus en plus riche. Mais dans tous les cas, les préoccupations linguistiques doivent avoir la primauté et les démarches adoptées ne peuvent qu'être complémentaires, si à tous les niveaux on se propose avant tout d'enseigner ce que Jean ZEHNACKER appelle « la langue réelle ».

Tout n'a certes pas été abordé dans ce numéro et d'aucuns pourront regretter qu'il ne soit pas fait mention de telle ou telle technique ou de telle ou telle recherche. Tel que nous avons dû le limiter, nous voulons pourtant espérer que ce numéro spécial apportera à tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement des langues vivantes en France, un panorama assez fidèle des tendances les plus importantes et peut-être les plus prometteuses au Niveau 3.

Denis GIRARD.

PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE DANS LE SECOND CYCLE

1 - Les raisons des difficultés

Il n'est pas possible de dresser un tableau exhaustif de toutes les causes des difficultés rencontrées en seconde et dans le second cycle mais un certain nombre peuvent être rapidement analysées. Pourquoi cette disparité si souvent constatée ? Elle est due à plusieurs facteurs. Tout d'abord les origines diverses de nos élèves à l'entrée dans le second cycle des lycées classiques et modernes ou techniques. Ils ont suivi un premier cycle d'études de quatre années dans des établissements voisins, qui sont souvent très différents : s'il existe un programme national, la façon dont il est enseigné peut être extrêmement variée, les méthodes varient d'un établissement à l'autre, et même d'un professeur à l'autre au sein du même collège. Certains professeurs utilisent des méthodologies audio-visuelles ou audio-orales, donnent la priorité à tout ce qui est du domaine de l'oral (l'examen de fin du premier cycle est un examen oral). Ils entraînent les élèves à comprendre un document oral, utilisent le magnétophone et les enregistrements de texte. D'autres s'en tiennent à des méthodologies plus traditionnelles et basent leur enseignement sur l'étude de la langue écrite. Selon les manuels utilisés, le contenu peut être également différent. Dans le domaine lexical, les différences sont parfois très marquées. Dans chaque manuel, chaque professeur fait un choix qui correspond à la physionomie de la classe qu'il a devant lui, qui correspond aussi à son propre tempérament. Ainsi, dans le groupe-classe, les connaissances ne sont pas forcément identiques. Il est facile d'imaginer le désarroi de certains adolescents qui lors du premier cours en classe de seconde doivent répondre à des questions à partir d'une écoute, alors qu'ils ont été formés à répondre à des questions écrites à partir d'un texte qu'ils ont sous les yeux.

Là ne réside pas la difficulté la plus sérieuse, car de plus en plus les élèves ont appris à comprendre un texte entendu.

D'un tout autre ordre et plus difficile à résoudre est la seconde cause de ces difficultés. Il s'agit du niveau réel atteint par l'élève

qui entre en classe de seconde. A la fin de la classe de troisième, l'orientation proposée à l'adolescent se fait à partir d'un niveau général atteint en fin de scolarité du premier cycle. Parmi les disciplines qui entrent en ligne de compte pour établir l'orientation et le type d'établissement qui accueillera l'élève, la langue vivante joue un rôle mineur. Si bien que des élèves extrêmement faibles en anglais ou en allemand sont autorisés à entrer en seconde. Certains ont eu la possibilité de faire un séjour dans le pays où la langue est parlée et ont développé leurs capacités en compréhension et même en production. D'autres, par suite de difficultés rencontrées au collège (absences, changements d'établissements fréquents, rythme de travail plus lent, blocages d'ordre psychologique ou affectif) sont encore à un niveau de débutants ; ils n'ont pas encore acquis les structures de base et sont dans l'incapacité de comprendre et de s'exprimer tant à l'oral qu'à l'écrit. Pour ces élèves, un travail systématique de reprise des éléments de base est indispensable et conditionne tout progrès. Cette grande hétérogénéité est une des causes essentielles des difficultés rencontrées. Il n'est pas rare que des élèves de ces deux catégories extrêmes se retrouvent dans une même classe.

Il ne faut pas négliger non plus les problèmes spécifiques aux adolescents entrant en seconde, qui sont âgés de 15, 16 ou 17 ans et qui ont leurs propres difficultés psychologiques. Souvent les professeurs se plaignent du mutisme de leurs élèves, de leur manque de motivation, de leur manque d'intérêt, de leur timidité. Il faut reconnaître que la tâche du professeur de langue est ardue. Il va demander à un élève de communiquer dans une langue étrangère avec ses camarades de classe, alors que tous possèdent un moyen de communication commun qui est leur langue maternelle. Ils ne sont pas toujours prêts à faire l'effort nécessaire d'expression dans une langue étrangère qu'ils sont loin de maîtriser. Ces adolescents ont besoin de brasser des idées, de discuter, de donner leur avis, de prendre position, et souvent les moyens d'expression dont ils disposent sont limités, leur paraissent enfantins ; ils ne possèdent pas les structures tant grammaticales que lexicales de la langue étrangère qui leur permettraient de s'exprimer vraiment, de dire ce qu'ils ont envie de dire.

2 - Le regroupement des élèves

Nous ne prétendons pas présenter ici la solution qui va permettre de résoudre tous les problèmes posés à ce niveau. Nous avons tenté un certain nombre d'expériences qui se sont déroulées sur une période de six années et qui nous ont permis de proposer quelques solutions.

L'une d'elles est de répartir les élèves entrant en seconde dans des groupes qui ne seraient pas des groupes-classes, mais des groupes où se retrouveraient des élèves d'un niveau à peu près semblable.

Ce genre de répartition présente à première vue un certain nombre d'avantages. L'objectif recherché dans l'enseignement d'une langue vivante n'est pas seulement de faire acquérir et assimiler des connaissances lexicales, phonologiques ou morphosyntaxiques, mais aussi de développer une aptitude à comprendre et à s'exprimer dans une autre langue, de donner un nouveau moyen de communiquer, en maniant un autre outil que la langue maternelle. En regroupant les élèves selon le niveau atteint, on va permettre à chacun de progresser, en tenant compte de ce qu'il est capable de faire. Ainsi, le professeur va éviter le découragement : l'élève ne va plus avoir l'impression de perdre pied, comme dans un groupe hétérogène, de perdre son temps, de ne faire aucun progrès malgré ses efforts. Il est prêt à accepter une certaine forme d'apprentissage.

Le professeur va aussi rationaliser sa tâche, adapter son enseignement aux intérêts et aux besoins de l'élève, l'aider à combler ses lacunes. Son enseignement devient plus efficace et l'atmosphère de la classe est plus détendue, une atmosphère de compréhension, de confiance peut se développer. De même, l'élève, lors de l'évaluation des connaissances et des savoir-faire, peut mesurer le chemin parcouru. Les épreuves proposées correspondent à ce qu'il est capable de faire, compte tenu du niveau de départ.

Il est bien évident que lorsqu'on applique un tel système, l'élève risque de se sentir enfermé dans une filière, les bons élèves étant ensemble, les moyens ensemble et les faibles ensemble. Chaque professeur prend en charge sa classe sans se soucier de ce qui se passe ailleurs, avec des manuels d'un niveau très différent, adaptés au niveau de la classe. L'élève faible va se sentir étiqueté, enfermé dans une sorte de ghetto dont il ne peut sortir. Au bout de très peu de temps, les résultats seront opposés à ceux recherchés : plus d'émulation, résignation, blocage psychologique, désintérêt.

Les élèves se rendent compte très rapidement qu'ils sont prisonniers d'un tel système, chaque groupe ayant un rythme de travail différent, des critères d'appréciation différents, et apprenant un contenu d'enseignement différent.

Nos hypothèses de départ ne furent pas celles-là et notre souci constant a toujours été de proposer une solution permettant à

l'élève de ne se sentir à aucun moment prisonnier dans son groupe, ce qui impliquait une certaine mobilité dans la composition des groupes, une équipe de professeurs travaillant ensemble, se concertant régulièrement pour décider d'un travail commun, pour définir des objectifs connus mais utilisant des moyens pédagogiques différents : rythme, approche, stratégie, exigence, etc.

Le premier travail entrepris par les équipes de professeurs a été de mettre au point un moyen qui permette de répartir les élèves selon leur niveau de connaissances à l'entrée en seconde. Il s'agissait de fabriquer un instrument qui permette de faire le bilan des acquisitions et des savoir-faire dans certains domaines, en un mot un diagnostic positif et négatif : lacunes sur le plan grammatical, possibilité de maniement de certaines structures.

La première difficulté à vaincre pour l'élaboration de cet instrument de mesure fut d'ordre lexical. S'il était facile de faire la liste des structures enseignées au cours des quatre années du 1^{er} cycle en se référant au programme grammatical, c'était par contre impossible dans le domaine lexical, le choix étant laissé à l'auteur du manuel selon les thèmes, les centres d'intérêt, qu'il avait choisis lui-même. L'analyse du contenu lexical des manuels utilisés démontre la nécessité de limiter le nombre et la nature des unités lexicales à enseigner dans ces classes (1). Nous avons décidé de neutraliser l'aspect lexical des textes d'entrée en seconde.

En 1973, un test d'entrée en seconde a été publié, test élaboré par une équipe de professeurs et qui a fait l'objet d'un pré-testing (2). Les domaines retenus furent : le domaine phonologique (discrimination auditive portant sur l'accent des mots, des phrases, le rythme et la mélodie, les phonèmes) ; la compréhension orale ; la grammaire.

Il restait alors à inventer ce que nous avons appelé une pédagogie différenciée.

(1) Ce travail a maintenant été mené à bien par un groupe de recherche qui a élaboré et proposé un programme lexical minimum pour l'enseignement de l'anglais dans le premier cycle - programme officiel 6^e - 5^e - B.O. 1972 - 4^e et 3^e.

(2) Test d'entrée en seconde (SEVPEN, Paris 1973).

3 - Les groupes de niveau et la pédagogie différenciée

3-1 - Les groupes d'élèves

Au début de l'année, la première tâche de l'équipe de professeurs consiste à répartir les élèves après l'administration du test d'entrée. Sur le plan administratif, il s'agit de former des ensembles de 3 classes qui sont pris en charge par 3 ou 4 professeurs. Cela signifie, sur un plan pratique que les heures d'anglais de ces 3 classes sont alignées dans l'emploi du temps. Cette donnée est absolument indispensable si l'on veut pouvoir garder une certaine mobilité des élèves à l'intérieur de l'ensemble. Cela implique un accord de l'administration de l'établissement et surtout l'acceptation de la part de la personne responsable de la mise en place de l'emploi du temps, les élèves devant avoir leurs cours d'anglais aux mêmes heures les mêmes jours.

La décision d'appartenance des élèves à tel ou tel groupe en début d'année est prise par l'équipe de professeurs, après étude des résultats au test, dans différents domaines. Une première remarque s'impose : les groupes ainsi formés ne sont pas totalement homogènes. Il reste une certaine disparité, ce qui est excellent car cela ne supprime pas l'émulation à l'intérieur du groupe. Les critères de répartition peuvent être différents selon les établissements et les besoins des élèves. Certains regroupements se font à partir des résultats obtenus dans le domaine de la compréhension orale : les élèves faibles dans ce domaine sont placés dans un groupe dont la dominante est alors l'entraînement à la compréhension orale. Dans le même établissement, d'autres élèves sont mis dans un groupe dont la dominante est la compréhension écrite, car c'est dans ce domaine qu'ils rencontrent les plus grandes difficultés. Dans d'autres établissements, la répartition se fait à partir du niveau en grammaire : maniement des structures, appropriation, utilisation spontanée. C'est à l'équipe de décider des modalités de la répartition.

Le nombre de groupes peut varier. Mais l'expérience montre qu'un très grand nombre est plus difficile à organiser, que la cohésion de l'équipe de professeurs est plus délicate à obtenir. Trois, ou quatre, semble être un bon nombre. Le nombre d'élèves dans chaque groupe est également très important. S'il est évident qu'il est souhaitable de ne pas dépasser 30 élèves, il est indispensable de prévoir des groupes dont le nombre sera très différent au départ. Il est indispensable que le groupe dont le niveau d'ensemble est le moins bon soit le moins nombreux, si l'on veut amener les élèves à progresser rapidement afin de ne pas trop creuser l'écart avec les autres groupes. C'est là que les élèves ont besoin d'un travail

plus individualisé, d'une plus grande attention de la part du professeur. Dans le groupe fort, les élèves ont moins besoin d'aide et peuvent faire du travail autonome : l'effectif peut être plus chargé. Dans certains établissements, il a été possible de donner une heure de cours supplémentaire aux élèves des groupes faibles (que nous appellerons groupe 1) c'est-à-dire de leur donner 4 heures de cours par semaine au lieu de 3. Dans d'autres établissements, il a été possible de former 4 groupes à partir d'un ensemble de 3 classes, ce qui a permis la composition de groupes avec des effectifs moins nombreux (15 élèves dans les groupes faibles). Les progrès des groupes faibles ont été rapides.

Si la décision d'appartenance à tel ou tel groupe revient à l'équipe de professeurs, il appartient aussi à l'équipe de présenter les nouvelles structures d'accueil des élèves. Et de la façon dont les raisons de ce regroupement sont présentées dépend la réussite ou l'échec. Tout d'abord, une information au niveau de l'établissement, auprès des collègues et des parents d'élèves, tout autant que des élèves, est souhaitable et peut éviter certaines formes d'incompréhension, de revendication, de confusion. Les objectifs doivent être clairement définis, car il est indispensable que les élèves acceptent la répartition. Le problème risque de se poser surtout pour les élèves des groupes faibles qui peuvent, plus ou moins bien accepter, de se trouver dans le groupe 1. Parmi toutes nos équipes de recherche, très peu ont eu des problèmes de ce genre. Là où il y a eu des difficultés, elles ont eu pour raison principale une mauvaise acceptation par les élèves, due à une information maladroite. S'il est souhaitable que l'élève sache à quel niveau il se situe par rapport à l'ensemble de ses camarades, il faut éviter qu'il ressente la répartition comme une condamnation le mettant dans une situation d'échec. C'est surtout l'aspect positif de ce regroupement qu'il faut mettre en lumière, en insistant sur la possibilité donnée à chacun de travailler à son rythme, à partir des acquisitions personnelles, le cours étant adapté aux possibilités réelles des élèves et le professeur pouvant ainsi soutenir l'effort de chacun. Dans tous les cas, les élèves ont apprécié le travail fourni, ont eu conscience de l'utilité de leurs efforts, ont pu évaluer les progrès par rapport à ce qu'ils étaient en mesure de faire au départ.

Il est aussi un autre point essentiel dans le bon déroulement d'un tel regroupement. Le climat de confiance qui règne à l'intérieur du groupe facilite beaucoup la relation professeur-élèves. Cependant un autre effort est à faire, car la qualité de la relation professeur-élèves ne saurait suffire. Elle dépend aussi de la qualité de la relation des élèves entre eux. Le rôle du professeur est alors d'aider les élèves à se connaître, à se situer les uns par rapport aux autres et à s'aider mutuellement. Ce rôle est beaucoup plus

exigeant que dans le cas d'une classe normale, qui vit ensemble chaque activité journalière, au même rythme, avec les mêmes professeurs. L'unité-groupe doit se constituer. Elle peut s'élaborer petit à petit si le professeur manifeste et provoque de l'intérêt pour chacun des membres.

Dans certaines classes, ce fut l'objectif premier du professeur. Je citerai ici l'exemple d'un professeur du Lycée Saint Just à LYON qui, écrit-elle dans un rapport,

« au premier trimestre, a passé (et peut-être pas perdu) beaucoup de temps à s'inquiéter de chacun des élèves, individuellement, en dépassant le niveau de la courtoisie banale : Who's missing ? Anything wrong with her/him ? Does any one know where she/he lives ? Could you go and see her/him ? Au moment du cours, on peut encourager les élèves à s'informer les uns des autres, à intervenir entre eux : I'm sorry, I could'nt hear what you said. I'm sorry I wasn't listening. I didn't understand, could you repeat ? Could you explain to me what this word means ? Les relations qui s'établissent sont essentielles à nos yeux car elles instaurent à l'intérieur du groupe, entre les élèves, une qualité d'écoute, et un intérêt certains. Dans un groupe démuni, en particulier, c'est à cela qu'on peut attribuer l'impression agréable pour tous de bonne volonté commune qui s'y fait jour ».

Un autre moyen d'éviter cette sensation de réclusion pour le groupe 1 est le rôle essentiel des collègues de l'équipe et aussi de l'établissement ; leur attitude doit être ouverte, compréhensive vis-à-vis de cette structure car les élèves doivent se sentir à l'aise. Cela est facilité par la cohésion de l'équipe — les élèves de tous les groupes doivent sentir que non seulement ils sont pris en charge par le professeur responsable tout particulièrement de leur groupe, mais aussi par l'équipe tout entière qui est au courant de leur travail, de leurs progrès, et qui est prête à tout moment à accueillir dans sa classe des éléments venant d'autres groupes.

3.2. - L'équipe de professeurs - le travail de concertation

Nous en arrivons à l'équipe de professeurs, à son rôle, son importance, sa responsabilité. Cette équipe est la clé de voûte de tout le système. De sa cohésion dépend en grande partie, nous venons de le voir, la réussite des élèves dans n'importe quel groupe. Il est bien évident qu'une fois les groupes constitués, chaque enseignant ne va pas travailler seul, décider de la progression, du contenu de son cours sans se préoccuper de ce qui se fait ailleurs. Car c'est ainsi qu'on retomberait dans les filières. L'équipe travaille ensemble ; les groupes ne sont pas des entités isolées les unes des autres, les professeurs servant en quelque sorte de liens entre eux. La concertation régulière permet une information sur chaque

groupe, sur les attitudes des élèves, une entente, une décision sur l'enseignement lui-même — et c'est cette concertation qui va être à la base de toute la pédagogie différenciée. Quelle sorte de travail est donc entrepris au cours de ces séances de concertation ? Il se situe sur plusieurs plans et nécessite entente, confiance, plaisir de travailler ensemble, partage des responsabilités, répartition du travail de recherche de textes — échange et recherche de documents ; contenu de l'enseignement — élaboration d'exercices divers — évaluation. Dans chaque équipe, un des professeurs est le coordinateur. Le travail se fait au cours de révisions hebdomadaires qui, à notre avis, doivent être intégrées dans le service du professeur.

Au lycée de BONDY, dans la région parisienne, le premier travail de l'équipe a été de décider du choix d'un manuel qui serait commun à tous les groupes et par conséquent d'établir un tronc commun enseigné à tous les élèves. Lors des premières séances, a été mis au point, à partir des lacunes relevées dans le test d'entrée et d'une analyse des besoins langagiers propres aux élèves de seconde, un contenu grammatical qui serait travaillé sous différentes formes par tous. C'est ce contenu qui a déterminé en partie le choix du manuel.

Voici un certain nombre de points étudiés au cours des réunions de concertation :

- objectif à atteindre au cours du premier trimestre — couvrant le contenu des 6 premières unités du manuel choisi (1),
- mise en commun, analyse du travail effectué au cours de la semaine dans chaque groupe,
- travail de recherche assuré à tour de rôle par un membre de l'équipe et portant sur un point précis,
- élaboration d'exercices d'entraînement (expression orale, etc...),
- élaboration d'un test commun portant sur telle ou telle acquisition précise,
- recherche de textes complémentaires dans le but d'élargir les connaissances sur le plan lexical et sur le plan de l'étude de la civilisation britannique,
- activités diversifiées (création de bibliothèques de classe, échanges avec la Grande-Bretagne, etc...),
- constitution de dossiers portant sur un thème (« advertisements », « witchcraft », « boy friend », « girl friend »).

(1) Kernel Lessons-Intermediate - O.U.P.

« Le travail a été conçu de la manière suivante : le livre a paru bien adapté au travail en groupes de niveau de par sa présentation. Nous maintenons une démarche commune à tous les groupes en étudiant une unité par semaine. Notre enseignement est donc strictement parallèle, ce qui est essentiel si nous voulons comparer nos résultats, faire des contrôles communs, et faire passer les élèves d'un groupe à l'autre. Mais si la démarche est commune, le rythme de travail diffère d'un groupe à l'autre : une unité est étudiée sur une période de 4 heures dans le groupe faible, le professeur pouvant ainsi donner toutes les explications nécessaires, faire des révisions de certains points pour assurer une meilleure acquisition, suivant les besoins des élèves. Dans le groupe 2, groupe dit moyen, l'unité se fait sur une période de trois heures et dans le groupe 3, sur une période de deux heures : dans ce groupe, la troisième heure est généralement consacrée à l'étude d'un texte ou à des travaux dépassant le strict apprentissage de la langue.

A la fin du trimestre, un test commun prévu dans le manuel a été administré à tous les élèves. Quelques passages ont eu lieu d'un groupe à l'autre. Les constatations d'ensemble ont été faites : les groupes sont restés assez homogènes, le nombre d'élèves faibles et très faibles s'est considérablement amenuisé ; les résultats sont en hausse dans l'ensemble. » (1)

Au cours du second trimestre, l'équipe a décidé de couvrir pendant les deux premiers mois les unités du manuel amenant à la passation du test suivant. L'équipe a décidé d'apporter un certain nombre de changements à la stratégie pédagogique :

- études de textes suscitant mieux la réflexion et la discussion,
- textes étudiés dans tous les groupes pour éviter que le groupe 1 se sente différent des autres,
- élaboration d'exercices de transfert facilitant l'emploi de certaines structures dans des situations variées,
- utilisation de « conversations » permettant de susciter chez l'élève une grande spontanéité.

Dans cet établissement, à la fin de cette période, quatre élèves sont passés dans le groupe fort, quatre dans le groupe moyen et deux dans le groupe faible. D'autres changements auraient pu avoir lieu, mais après concertation et consultation des élèves, il a été décidé que l'on s'en tiendrait là afin de ne pas déséquilibrer les groupes et de ne pas introduire un trop grand bouleversement dans les habitudes des élèves. Mais sur le plan psychologique les élèves ont toujours eu l'impression de ne pas être enfermés dans un niveau ; s'ils ont parfois refusé de changer de groupe, ce fut leur décision.

Voici la façon dont une autre équipe a conçu le travail de concertation et de coordination.

(1) Extrait du compte rendu d'activités de l'équipe de professeurs.

Il s'agit de l'équipe du lycée Saint Just à LYON.

Dans ce lycée le professeur coordonateur prend en main le groupe ayant le plus de difficultés, c'est-à-dire le groupe 1. Là, la coordination concerne davantage le travail, l'information et la formation du professeur, porte davantage sur un travail d'étude en commun de problèmes d'ordre pédagogique.

Le premier travail a été l'élaboration de dossiers communs à tous les groupes quel que soit le niveau de départ. Le contenu de chaque dossier a été décidé en fonction de deux critères — d'abord un centre d'intérêt de civilisation et ensuite les notions indispensables à acquérir en classe de seconde. Dans ce travail, l'équipe a insisté sur la nécessité d'un travail progressif — où les structures, les tournures, les expressions seraient dans un premier stade présentées, puis reconnues, enfin réemployées spontanément. Les professeurs ont décidé de choisir les structures grammaticales en fonction d'un certain nombre de notions qui leur paraissaient indispensables pour aborder la classe de première : le souhait, le regret, le manque — le choix, le conseil, l'avis — le possible, le probable, la nécessité — les différences, les ressemblances — les conclusions, les déductions.

A partir de cette option de départ, ils ont décidé d'utiliser un manuel de base, (1) pour l'étude systématique de ces notions. Puis un choix de textes complémentaires a été fait, bien vite remplacés par l'étude d'une nouvelle, afin d'encourager les élèves à une lecture suivie. L'étude de chaque dossier se termine par un test de grammaire et un court « essay ».

Les professeurs étudient les dossiers dans chaque groupe, en y consacrant le même temps. Si bien qu'à la fin de l'année, le même contenu thématique et le même contenu linguistique ont été étudiés par tous les élèves.

L'équipe a considéré comme une nécessité absolue d'offrir les mêmes textes à tous les niveaux car les groupes comparent. Les élèves doivent pouvoir passer d'un groupe à l'autre sans être trop décontenancés par des acquisitions différentes. Ils ne veulent pas, sous prétexte de « remedial work », n'avoir accès qu'à des textes dont ils comprennent l'effet thérapeutique mais qui risquent de les lasser.

(1) « Passport to English » - Edition bleue - 2^e année (Didier).

Le grand souci est de différencier la démarche, l'étude des difficultés, le nombre de textes. Seul le degré de maîtrise dans les acquisitions varie selon les groupes, le nombre et la variété de possibilités d'expression dans chaque niveau. Mais sur le plan pédagogique, les élèves ne se sentent ni pénalisés ni privilégiés d'appartenir à tel ou tel groupe. Dans la lecture de nouvelles, les aides apportées sont de nature différente. Tous ont un mois pour lire la nouvelle. Le groupe faible travaille pendant une heure par semaine avec le professeur qui leur fait faire un travail spécifique de soutien : recherche des « phrases-clés » d'une page de texte, fiches de lecture pour les aider à découvrir le sens d'un paragraphe, leur apprendre à se servir d'un dictionnaire bilingue. Les autres groupes qui ne bénéficient pas de cette 4^e heure, travaillent d'une façon plus autonome. De plus, des activités communes à tous les élèves sont proposées dans le cadre d'ateliers. Ainsi dans ces activités chacun apporte sa contribution dans un domaine où il est efficace et cela contribue à la revalorisation de chaque membre des groupes. Au lycée de SEVRES, dans la région parisienne, les professeurs bénéficient de la possibilité de répartir en quatre groupes les élèves provenant de 3 classes. La 1^{re} semaine est consacrée à une révision générale des acquisitions de base, à familiariser les élèves aux types d'épreuves qu'ils vont avoir à passer par la suite, à leur expliquer les objectifs des groupes de niveau. Le test proposé varie chaque année. Il comporte un test de grammaire, un test de compréhension orale et un court essai pour juger l'expression écrite. Les résultats permettent une répartition des élèves en quatre groupes qui varient d'année en année selon le niveau des élèves. Ainsi en 1976-1977, les quatre groupes se répartissaient ainsi : un groupe faible, un groupe moyen, et deux groupes moyen-fort. Ces deux derniers étaient équivalents : les professeurs n'ont pas voulu trop affiner les différences entre les groupes et ont pensé que les élèves forts pourraient entraîner des élèves moyens ; d'autre part il y avait un groupe assez important d'élèves qui semblaient avoir un assez bon niveau. La répartition reste le choix de l'équipe et répond aux besoins spécifiques des élèves entrant en seconde.

Après concertation l'équipe a décidé du manuel. Celui-ci (1) est divisé en unités. L'avantage de ce choix réside dans le fait que le manuel contient une progression grammaticale, qu'il est constitué de mini-dossiers sur des thèmes pouvant intéresser des élèves de seconde et qu'il ne contient pratiquement aucun texte. Six dossiers ont été sélectionnés (environ un dossier par mois). Tous les élèves étudient ces dossiers. L'équipe a décidé d'un minimum grammatical commun respectant la progression du livre. Si la leçon porte sur une structure grammaticale qui se trouve abordée à deux niveaux

(1) « Kernel Lessons-Intermediate Plus » (O.U.P.).

(exemple : modal, passive, present and past), seul le présent est étudié au niveau faible et moyen, et le passé n'est pratiqué que par le groupe fort. Un tel travail a été fait au fur et à mesure, selon les possibilités de chaque groupe. Le professeur de chaque groupe décide en fonction de ce que son groupe peut vraiment acquérir.

Par exemple : un exercice à partir de diapositives pour obtenir un réemploi en situation dans tous les groupes, puis pour le groupe faible, un ou deux exercices assez directifs, la première semaine, suivis d'un exercice de production plus libre pour faire pratiquer la structure la deuxième semaine, alors que dans les autres groupes, selon les besoins, on abordera plus vite, dès la première semaine si cela est souhaitable, un exercice de production plus libre. L'équipe a également décidé d'un maximum de vocabulaire commun sur le thème choisi. La base de vocabulaire a été établie à partir de celle proposée dans le manuel, parfois, et même souvent, élargie. Dans les groupes moyens et forts un bon nombre d'unités lexicales, d'expressions, de structures ont été ajoutées. Un élève du groupe faible avait les moyens de s'exprimer sur un sujet donné, bien que de façon plus pauvre. Souvent les méthodes de présentation de vocabulaire ont été harmonisées par décision commune de l'équipe.

Enfin, le dernier volet du travail a été le choix de textes. Les courts passages du livre sont utilisés différemment selon les groupes : très rapidement, simple lecture dans les groupes forts, lecture, questions et reformulation dans les groupes faibles. De plus, un texte est sélectionné, assez facile, étudié par tous, et deux textes supplémentaires pour les autres groupes — parfois un même texte plus difficile est abordé par tous les groupes mais il est alors présenté intégralement sans notes pour le groupe fort, intégralement avec notes dans le groupe moyen, simplifié pour le groupe faible.

L'équipe de professeurs a choisi aussi de chercher à entraîner les élèves à la lecture rapide en leur donnant à lire, en dehors des heures de classe, un certain nombre de nouvelles ou de textes longs. Il est, bien sûr, possible de donner à chaque groupe, selon son niveau, des textes de difficulté différente, mais il est intéressant d'avoir un texte unique, de difficulté moyenne présenté et étudié en tenant compte des possibilités de chaque groupe. C'est un encouragement pour les élèves des groupes faibles qui lisent la même chose que les groupes forts. Il s'agit pour l'équipe de différencier le travail qui est demandé aux élèves :

« Pour différencier le travail des élèves, on peut leur donner en même temps que le texte à lire chez eux, une fiche de lecture (1) qui aidera leur compréhension.

(1) La fiche de lecture comporte des questions à choix multiple, des exercices variés portant sur le vocabulaire, les idées, etc...

Cette fiche est conçue différemment selon le groupe d'élèves. Ainsi le groupe faible fait la partie I portant sur la compréhension globale de l'histoire, les faits, et les idées principales, le groupe moyen fait la partie I et la partie II de la fiche de lecture (approfondissement des idées, questions portant sur des faits plus précis, sur des détails), le groupe fort fait la partie I, la partie II et la partie III. Cette dernière partie est plus complexe. Une autre possibilité consiste à donner une même nouvelle à lire pour un jour donné, et l'élève doit faire, en classe, avec le texte sous les yeux, un test de compréhension écrite dont le but est de vérifier que le travail a été fait et que le texte a été compris. Les modalités sont les suivantes :

groupe fort : texte et quelques notes absolument essentielles,

groupe moyen : texte avec des notes assez nombreuses,

groupe faible : texte avec notes et avec fiche de lecture pour servir de guide dans la lecture.

Le test est commun à tous les groupes. » (1)

Nous n'avons pu donner ici que quelques exemples qui permettent de voir ce que nous entendons par pédagogie différenciée. Les résultats obtenus sont toujours encourageants et positifs.

*
**

Conclusion :

En conclusion, nous pouvons dire que pédagogie différenciée signifie pour nous : **une équipe de professeurs** soudée, décidée à un travail en commun, définissant des objectifs précis, communs à tous les élèves, ce qui implique des heures de travail de concertation ; **un contenu commun** enseigné à tous les niveaux avec des exigences différentes ; **une évaluation** se situant à deux niveaux : élèves évaluant leur progrès par rapport à eux-mêmes et si possible s'auto-évaluant ; évaluation de groupe permettant aux élèves de se situer par rapport aux autres.

D'autre part, les professeurs sont unanimes à reconnaître l'enrichissement de leur propre enseignement par la réflexion conduite en commun et d'une confrontation amicale et positive de leur stratégie pédagogique. De plus, l'enseignement est « student-centred ». Les élèves apprécient les conditions favorables de travail et l'ambiance qui soutient leur effort : pas de tension, beaucoup de sérieux pour essayer de progresser et d'atteindre un niveau supérieur.

Jane SAMUEL.

(1) Extrait du rapport d'activités de l'équipe de Sèvres, 1977.

Les problèmes de l'évaluation

L'évaluation, pour quoi faire ? Le professeur débutant a pris conscience pendant ses années d'université que les enseignants passaient souvent plus de temps à contrôler les connaissances qu'à les faire acquérir, il n'a guère eu à se soucier des problèmes de l'évaluation pendant sa courte année de formation pédagogique, et il pensera sans doute que, au cours de la centaine d'heures qu'il passe chaque année avec une classe, il a assez de choses à faire sans se préoccuper outre mesure de contrôler, de quantifier, de classer. Lorsque la pression des parents et de l'administration devient plus forte, on se résigne à mettre beaucoup de notes, signe d'un travail efficace : on note l'oral, parce qu'il le faut, soit à vue de nez, à la tête du client, soit au moyen de petits bâtons, dont le nombre varie en fonction de la production de chaque élève ; on note aussi pêle-mêle les travaux faits à la maison, les interrogations écrites. Et on appelle cela contrôle des connaissances, ou note de niveau. De toute façon, tout professeur est suffisamment persuadé de bien connaître ses élèves, au bout d'un trimestre, pour pouvoir mettre sans graves scrupules de conscience une note et une appréciation sur le bulletin, et, si jamais il se trompe un peu, les risques, en langue, ne sont pas bien graves, car les langues sont rarement décisives pour le passage en classe supérieure.

Il y a bien aussi le baccalauréat. A l'égard des épreuves de langue, les sentiments professoraux sont mêlés, mais en Terminale C, D, E, F et G, c'est-à-dire la majorité, les coefficients sont tels que, là encore, les inconséquences éventuelles paraissent sans gravité.

EVALUATION EXTERNE :

Ce qui existe :

Nous sommes pourtant nombreux à être persuadés que l'évaluation interne, celle du professeur dans sa classe, et l'évaluation externe, c'est-à-dire le baccalauréat dans le cas qui nous occupe,

ont des conséquences sérieuses sur l'efficacité de l'enseignement. Prenons l'épreuve orale du baccalauréat, de loin la plus répandue. Ayant eu des classes de Math-Sup. en anglais pendant plusieurs années, j'ai pu rassembler un nombre important de notes attribuées au baccalauréat à des élèves qui venaient donc d'être reçus. La majorité de ces notes se situe entre 10 et 13 sur 20, un petit nombre de 13 à 16, un nombre très faible entre 6 et 10, très peu au-dessus de 16, à peu près aucune au-dessous de 6. S'agissant d'élèves reçus, on pourrait considérer cette répartition comme normale. Les différences de niveau, sensibles dès le début de l'année, sont en fait bien plus importantes. Un élève incapable de comprendre un message oral simple, incapable de tirer en dix minutes de lecture les idées principales d'un texte de 20 lignes, incapable d'utiliser spontanément un *preterit*, pouvait fort bien avoir eu 10 ou 11 à l'oral. Les notes de 12 et 13 ne permettent pas de savoir si on a affaire à un élève très moyen, « capable de faire des bruits en anglais », pour reprendre la formule de Gérard Hardin, président de l'A.P.L.V., ou à un très bon élève très réservé. Dans un enseignement où les résultats chiffrés comptent énormément, que cela nous plaise ou non, croit-on que le caractère assez peu prévisible de ces notes, la faible différence qu'elles établissent entre l'excellent et le très médiocre, sont un encouragement à travailler une matière qui a déjà en général un si faible coefficient ?

Ce manque de validité ne tient pas à un éventuel manque de conscience professionnelle des examinateurs, mais tout bonnement à la nature même de l'épreuve. En un quart d'heure, il faut évaluer le rythme et l'intonation, la fidélité des phonèmes, la qualité de la lecture d'un texte (ce qui n'est pas la même chose que ce qui précède), la correction grammaticale, le maniement des temps, des modes et des auxiliaires, la richesse syntaxique, l'étendue du vocabulaire, la compréhension d'un texte écrit, éventuellement les connaissances de civilisation, les qualités de culture et de finesse, si possible aussi la compréhension orale (à partir de quelques questions posées par l'examineur), et j'en ai sûrement oublié, et mettre à tout cela une note sur 20, bilan de 7 années d'enseignement de la langue. Nous avons en fait une multiplicité de paramètres, qui devraient chacun être analysé, comme on l'a fait lorsqu'on a institué le baccalauréat international. Cette épreuve n'évalue qu'une partie des aptitudes qui constituent l'apprentissage d'une langue, mais elle en évalue trop à la fois, et sans les distinguer suffisamment. Confrontés à une tâche impossible, les examinateurs adoptent la seule conduite humaine dans ces conditions : noter le plus possible autour de la moyenne, pénaliser le moins possible les élèves qui semblent les plus faibles. Mais l'épreuve perd ainsi beaucoup de sa valeur de sanction (dans les deux sens) pour nos élèves. On pourrait faire une analyse analogue de l'épreuve écrite de commentaire d'un texte, quant à la multiplicité des paramètres mis en

jeu (comment compare-t-on la copie qui n'a pas pris de risques syntaxiques ou lexicaux, se contentant d'une langue correcte et pauvre, caricature de la langue orale, et la copie à la langue à la fois plus riche et plus incorrecte, par exemple ?).

Par ailleurs, l'enseignement a naturellement tendance à se modeler sur l'épreuve. Nous savons bien qu'il n'est pas nécessaire, pour préparer des élèves à une épreuve, de faire de chaque cours une copie, par exemple ici du commentaire d'oral. Il n'empêche que c'est souvent ce qui se passe : avant même l'année de Terminale, qu'un grand nombre d'entre nous passe par profits et pertes (il faut préparer des textes pour l'épreuve, préparer les traductions, préparer les commentaires...), dans beaucoup de classes du second cycle, il semble que le commentaire de texte soit le seul exercice possible, alors qu'il ne peut à lui seul constituer une base d'entraînement convenable. Et ne parlons pas de la phrase trop souvent entendue (et encore plus souvent implicite) : « Pas la peine de leur faire faire du travail écrit, ils n'ont que de l'oral au bac. » Il s'agit là d'une attitude absurde et nuisible quant à l'apprentissage, mais c'est la forme de l'épreuve qui y conduit, et on peut envisager d'autres formes d'examens qui l'empêcheraient, et qui correspondraient mieux à la variété de techniques pédagogiques qui sont la condition d'un entraînement efficace dans le second cycle.

PROPOSITIONS :

Bien des suggestions ont été faites, en particulier par l'Association des Professeurs de Langues Vivantes, au cours de son Assemblée Générale de 1977. Que l'on se reporte au numéro des **Langues Modernes** qui en fera le compte rendu. Je me contenterai de quelques observations sur ce sujet. Tout d'abord, on comprendra qu'un bilan des 750 heures d'enseignement du second degré ait besoin nécessairement d'épreuves diverses, car il s'agit d'évaluer des aptitudes diverses. On comprendra aussi, si on accepte l'analyse du caractère peu fiable des épreuves actuelles, la nécessité d'épreuves « objectives », c'est-à-dire qui donnent toujours le même résultat, quel que soit l'examineur ou l'époque de la correction. De ce point de vue les questionnaires à choix multiple sont une des formes, mais seulement une des formes, que peut prendre une évaluation objective. Ils peuvent servir à vérifier des connaissances syntaxiques et morphologiques, de façon exhaustive, une fois qu'on s'est donné un tableau un peu précis des connaissances minimales qui devraient être acquises, on peut faire de même pour une vérification lexicale, on peut aussi vérifier la compréhension écrite et orale grâce à eux. Quel avantage présentent-ils par rapport à des questions posées auxquelles on demanderait de répondre librement ?

Tout correcteur sait bien qu'il est très difficile de prévoir toutes les réponses possibles : il faut alors, après coup, évaluer chacune, et, quelles que soient les précautions prises, on en revient toujours plus ou moins à la subjectivité. Si on fournit au candidat quatre réponses, dont une seule est possible dans le contexte envisagé, la subjectivité du correcteur ne joue plus aucun rôle. Certaines grandes écoles commerciales utilisent des questionnaires à choix multiple pour évaluer les connaissances de langue et la compréhension écrite, depuis plusieurs années, et semblent s'en trouver bien. Ces questionnaires à choix multiple ne constituent naturellement qu'une partie de l'évaluation, car ils ne peuvent porter que sur les activités de réception et de reconnaissance, et il est bon d'évaluer également les activités de production, même si, au niveau du baccalauréat, il existe une certaine corrélation entre les résultats obtenus dans ces divers aspects de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il faudra d'autre part être très prudent dans leur utilisation ; s'ils éliminent la subjectivité du correcteur, il n'en est pas de même pour celle du concepteur de test : il ne suffit pas d'évaluer objectivement, encore faut-il être d'accord sur ce qu'on veut évaluer. Il y a parfois d'étranges obsessions dans les têtes professorales, et certains tests existants, qui demandent à des étudiants non-spécialistes de langue, un an après le baccalauréat, la connaissance de proverbes et de figures de style qu'on a cessé de trouver dans les romans depuis cinquante ans, incitent à la prudence. La nécessité de fournir, en dehors de la bonne réponse, trois « distracteurs », erronés sans contestation possible, mais suffisamment crédibles pour jouer leur rôle de distracteur (car à quoi sert une réponse visiblement absurde ?), ne rend pas non plus la fabrication de ces tests particulièrement aisée. Il faut une équipe pour préparer un test de ce genre, et quelques cobayes pour s'assurer de la validité du test. Cela sera-t-il possible chaque année dans chaque académie ?

Comme le propose, je crois, l'A.P.L.V., pourquoi ne pas prévoir, parmi des épreuves définies à l'avance, une épreuve surprise, qui changerait chaque année ? L'impossibilité de préparer une épreuve donnée amènerait à se soucier d'abord d'enseigner, alors qu'un de nos défauts très fréquents est que la préparation à une technique d'évaluation se substitue à l'enseignement lui-même (voir tels recueils de tests à l'intention des classes préparatoires commerciales, comme si le test servait à l'enseignement de la langue étrangère, exactement comme on tendait à enseigner la langue à travers les exercices de traduction lorsque ceux-ci figuraient dans ces concours). On pourrait d'ailleurs dès maintenant, et sans rien bouleverser de ce qui existe, rendre l'oral de langue plus convaincant en supprimant la liste de textes que les élèves doivent présenter : l'examineur préparerait un certain nombre de documents, et on pourrait vérifier ainsi la compréhension d'un texte écrit et les possibilités d'expression orale des candidats, si c'est ce que l'on

souhaite vérifier. Les professeurs seraient libérés de la nécessité de « bachoter » les x pages requises à l'heure actuelle, et pourraient se consacrer au développement de ces deux aptitudes par tous les moyens à leur disposition, ce qui serait peut-être plus rentable. Il y a certes le danger d'aberrations semblables à celles que nous évoquions à propos des tests. Il doit pourtant être possible d'organiser des séances de concertation, de définir précisément les critères de choix des documents, et de veiller par des sondages à ce que chacun s'y conforme. Les professeurs n'aiment guère les oukases, mais ils souhaitent voir plus clair dans ce qu'ils font, et ils apprécieraient sûrement des consignes raisonnées. Distribuer une liste circulaire de recommandations n'a pas du tout le même effet qu'une réunion d'une demi-journée à réfléchir sur des exemples concrets. Quand on voit le soin avec lequel se fait la concertation pour le General Certificate of Education en Grande-Bretagne, on se sent un peu honteux ; sommes-nous à ce point plus pauvres que les Britanniques ?

EVALUATION INTERNE :

A quoi sert-elle ?

La réforme des épreuves du baccalauréat dépend de l'action des associations de professeurs et de la volonté de l'administration. Une évaluation efficace dans nos classes dépend de chacun de nous. Il est aussi utile d'y réfléchir qu'à une technique d'enseignement : tout autant que le contrôle du travail et des « progrès » de nos élèves, l'évaluation est d'abord un contrôle de l'efficacité de notre enseignement. La façon dont le groupe (et non plus seulement chaque individu pris isolément) a assimilé ce que nous avons voulu lui apprendre nous renvoie une image de notre travail, et modifie en retour notre enseignement en fonction des besoins apparus. Encore faut-il que l'instrument choisi pour évaluer mesure bien ce que l'on veut contrôler, et qu'il corresponde à ce que l'on a enseigné. Sinon on entendra souvent des remarques comme celle d'un collègue, donnant pour la première fois de l'année un travail écrit à ses élèves, leur demandant de résumer une discussion qu'ils avaient eue en classe, et constatant mélancoliquement que les résultats écrits n'étaient décidément pas à la mesure des performances orales ; avant de contrôler l'expression écrite, il faudrait y entraîner, car il s'agit d'une aptitude très différente de l'expression orale, et les acquisitions dans un domaine ne se transmettent pas automatiquement dans l'autre.

Cette adéquation entre le contrôle et ce qu'il prétend évaluer est aussi indispensable du point de vue des élèves. On parle

beaucoup de leurs motivations ; dans un système scolaire, le contrôle est aussi une motivation, à la fois carotte et bâton, récompense de l'effort et sanction de la négligence. Pourquoi nous priver de ce moyen ? Il faut donc que « l'apprenant » perçoive la liaison entre son travail et l'évaluation qui en est faite : il risque de ne pas bien la voir si l'on couronne un travail d'expression par un exercice de traduction, par exemple.

Une évaluation relativement objective, donc généralisable, ne tenant pas seulement à l'atmosphère d'une classe et à l'intuition d'un professeur, est nécessaire au professeur qui ne veut pas rester totalement isolé, qu'il souhaite établir des groupes de niveau en seconde, ou qu'il désire seulement pouvoir établir des comparaisons. Une des raisons du découragement et de la lassitude de beaucoup de professeurs est le sentiment de travailler à l'aveuglette, chacun dans son coin. La possession d'un bon baromètre serait déjà un facteur de clarification et de rapprochement.

QUE PEUT-ON EVALUER ?

Le baromètre ne suffit pas, il faut aussi une boussole, et avoir défini clairement ce que l'on veut évaluer. Lorsqu'on constitue des groupes de niveaux, on s'aperçoit qu'il ne s'agit pas de classer les élèves en bons, moyens et faibles, mais d'estimer leurs réussites dans un certain nombre de domaines, qu'on a pris l'habitude de répartir, un peu arbitrairement, sous quatre têtes de chapitre : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite, en divisant l'apprentissage selon deux axes : oral/écrit, compréhension/expression. La réalité de l'apprentissage d'une langue est sans doute plus complexe, et toutes les activités langagières ne se rangent pas aisément dans une de ces cases, mais pour le contrôle en classe il s'agit d'une schématisation commode. En début d'année, on peut donc souhaiter mesurer la compétence du groupe inconnu dont on prend la charge afin de déterminer les domaines sur lesquels devra plus particulièrement porter l'enseignement, les aptitudes déficientes sur lesquelles il faudra insister.

Il faudrait aussi définir ce qu'on peut raisonnablement espérer, à l'entrée en seconde par exemple, les connaissances considérées comme nécessaires. Dans certaines langues, comme l'anglais, on peut s'inspirer de programmes officiels existants. Ils sont souvent bien ambitieux, ou bien ils reposent sur des conceptions grammaticales dépassées, mais on peut toujours se faire une liste simple des temps, des auxiliaires de mode, de quelques structures de

la phrase complexe, dont on souhaiterait qu'ils soient possédés, et qu'en toute hypothèse il faudra faire pratiquer s'ils ne le sont pas. En anglais, par exemple, le C.N.D.P. et les C.R.D.P. mettent à la disposition des professeurs un ensemble de tests, mis au point il y a quelques années, à l'intention des élèves de seconde, et qui comprend essentiellement une évaluation des connaissances grammaticales et de la compréhension orale. Pour ces tests, le choix a été fait de questionnaires à choix multiple, plutôt que de faire appel au thème pour les connaissances grammaticales et au résumé de ce qui a été entendu pour la compréhension orale. Le thème évalue bien les connaissances grammaticales, mais il demande aussi une activité de transfert d'une langue à l'autre, d'un système à un autre. Il ajoute aux problèmes de choix à l'intérieur d'un système les difficultés causées par la correspondance entre les deux systèmes, correspondance qui peut rarement se faire terme à terme. La langue maternelle est toujours présente, bien sûr, dans l'esprit de l'élève, mais le thème lui impose d'y revenir sans cesse, il crée même des problèmes qui pouvaient ne pas se poser à l'intérieur du message en langue étrangère. Quant au résumé d'un texte entendu, il teste bien la compréhension orale, il teste aussi l'expression (écrite ou orale), il teste également les capacités de synthèse : un adolescent peut parfaitement avoir compris l'essentiel et faire un résumé parfaitement nul, pour l'une ou l'autre raison.

Le reproche essentiel qu'on pourrait faire à ce test du C.N.D.P. est de partir d'une conception essentiellement grammaticale de l'apprentissage. Une langue est faite pour communiquer, persuader, ordonner, transmettre des impressions, et on peut trouver schématique de vouloir vérifier les compétences à travers l'utilisation de catégories grammaticales, utiles certes pour le linguiste, mais relativement abstraites dans le maniement réel de la langue par « l'apprenant ». Cette « approche notionnelle » (1) amène à envisager des formes d'évaluation plus proches des conditions d'utilisation de la langue. Un groupe d'enseignants, sous la direction d'une Inspectrice Pédagogique de la région parisienne, Madame Doucet, a ainsi élaboré un test où des situations sont proposées aux réactions « langagières » des élèves : on leur dit par exemple de demander à un ami ce qu'il a fait la semaine dernière, de proposer à des amis plusieurs manières de passer la soirée, d'offrir une cigarette à un compagnon de voyage, de demander à quelqu'un d'ouvrir la fenêtre, etc..., en leur indiquant qu'ils peuvent proposer plusieurs possibilités s'ils le désirent. On voit qu'il s'agit de tester l'emploi des temps, les possibilités de suggestion, d'offre, de demande, d'ordre, c'est-à-dire l'utilisation que l'on peut faire du langage. Ce test sera sans doute moins objectif qu'un test à choix multiple,

(1) Voir l'article de Alan MALEY.

car il est plus ouvert et donc plus sujet à interprétation, mais ce qui est peu acceptable lorsqu'on a affaire à de grands nombres, comme au baccalauréat, revêt beaucoup moins de risques à mesure que la population concernée diminue, et devient parfaitement possible avec un seul correcteur face à sa classe, s'il a défini clairement ses objectifs.

Pendant l'année scolaire, il y a deux types de contrôle : d'une part, les tests-bilans, ou diagnostics, cherchant à évaluer par exemple le niveau auquel sont arrivés les élèves en compréhension orale, d'autre part, et plus fréquemment, des tests sur des apprentissages partiels, pour vérifier le degré d'assimilation de telle structure travaillée récemment. Ce dernier point mérite une réflexion portant sur la tactique pédagogique, car tel élève aura assimilé le fait de langue en question au bout d'une semaine, et tel autre mettra six mois. Jean Cureau, professeur au Lycée Voltaire, avait fait, il y a quelques années, une étude sur l'assimilation de l'auxiliaire « do » interrogatif de la classe de 6^e à celle de 5^e ; à chaque étape, à partir du moment où cet auxiliaire avait été introduit, il avait calculé le pourcentage d'élèves de ce groupe capables de l'utiliser dans une situation de classe de façon à peu près spontanée, et on constatait une courbe assez régulièrement croissante (*Langues Modernes*, n° 4 - 1972 « Défense et Illustration » pp. 363-373). Après l'introduction de « do » et les premiers exercices de renforcement, une minorité d'élèves pouvaient l'utiliser ; une évaluation portant sur ce point donnait nécessairement des résultats négatifs pour les autres ; la même évaluation, à la fin de la 5^e, donnait des résultats positifs pour 50 % d'entre eux. Trop souvent, dans la pratique courante de la classe, un fait de langue chasse l'autre ; lorsqu'on parle d'évaluation de la façon dont il a été assimilé, c'est souvent à la première qu'on pense, celle qui a suivi de peu son introduction. C'est ne pas tenir compte du temps de maturation nécessaire, très variable selon les élèves ; à la différence d'un fait historique, on ne peut jamais dire qu'un fait de langue a été « vu » ; il pénètre peu à peu, grâce à une réutilisation constante (prévue et plus ou moins programmée par le professeur, pas forcément perçue par l'élève, car rien n'est pire que les révisions, où les élèves ont le sentiment de recommencer des choses déjà « vues » et auxquelles ils ne s'intéressent donc pas ; il s'agit de pratiquer sans cesse et de repratiquer, à l'occasion d'autre chose). De même donc qu'on prévoit un retour régulier de sa mise en pratique, il faudra bien prévoir un retour cyclique de l'évaluation de la performance des élèves dans ce domaine. Notre système de notation est d'ailleurs très décourageant et joue un rôle démotivant, contraire de celui qu'il devrait avoir, si on ne prend pas cette précaution élémentaire. Soit l'élève X, qui a obtenu 6/20 au 1^{er} trimestre dans une interrogation portant surtout sur les temps du passé. Au 3^e trimestre, l'élève X a peut-être progressé dans son utili-

ation des temps du passé, mais maintenant le professeur demande à la classe d'être capable d'utiliser la proposition infinitive, le subjonctif, ou les auxiliaires de mode aux temps composés. X se retrouve toujours avec une note entre 5 et 7, et a le sentiment pénible, et finalement injustifié, de n'arriver à rien en langue ; il aura de fortes chances de commencer l'année suivante battu d'avance, alors que le retour d'exercices portant sur les points où il avait échoué au 1^{er} trimestre lui aurait montré ses progrès, et que son travail avait été payant. Cela ne changerait rien à la place que l'élève X occupe objectivement dans le groupe, cela changerait beaucoup à son attitude vis-à-vis de lui-même et de la discipline concernée, et aussi au sentiment que son professeur peut avoir de l'utilité de son propre travail. Le fait d'utiliser une notation littérale plutôt qu'une notation chiffrée ne changerait rien au problème ; par ailleurs autant la notation littérale peut se justifier pour des exercices d'entraînement, si on tient à les noter, ou pour l'appréciation globale et périodique, dans la mesure où elle ne se donne pas pour scientifique, et où elle insiste moins sur la concurrence entre les élèves, autant dans le cas d'un contrôle précis, se présentant sous la forme d'un certain nombre d'items, une notation chiffrée semble s'imposer, sans qu'il soit nécessaire que cette notation soit sur 20, chiffre sacré, tout dépendant du nombre d'items.

Nous parlons depuis un moment d'assimilation d'un fait de langue, mais il faudrait définir les degrés de cette assimilation. Il peut y avoir compétence passive, c'est-à-dire capacité de reconnaître une tournure appropriée à un contexte au milieu de « distracteurs », capacité d'utilisation dans une réponse contrainte (emploi du preterit en réponse à une question au preterit), utilisation de façon spontanée. Pouvoir utiliser le style indirect lorsqu'on vous donne une question, puis que l'on vous dit de mettre : « il demande » devant et de relier les deux propositions, et utiliser spontanément le style indirect pour rapporter un dialogue, représentent deux étapes de l'acquisition du même phénomène. Il faut bien voir également que la correction grammaticale n'est pas tout, que la rapidité de réaction, d'un côté, la richesse des réactions, de l'autre, sont aussi des facteurs à prendre en considération, et que les différents modes d'évaluation n'en tiennent pas compte de la même façon, qu'il est donc nécessaire de faire appel à une grande variété d'exercices de contrôle.

LES TECHNIQUES D'EVALUATION :

L'essentiel est d'être sûr que le « test » vérifie bien ce que l'on veut vérifier, et rien d'autre. Au nom de ce principe, nous avons refusé, comme tests de niveau en début d'année, avec une population d'élèves inconnus, le résumé, le commentaire d'un

texte ; nous pourrions y ajouter la rédaction qui va demander un effort d'imagination. Le résumé et le commentaire, en plus de la compréhension et de l'expression, font en effet appel à des capacités d'analyse et de synthèse, le nombre des paramètres devient trop grand pour une appréciation objective, et de plus, en évaluant ces capacités, on n'évalue plus à proprement parler les compétences dans la langue. La même analyse peut être faite pour la rédaction. Nous avons ici des exercices d'entraînement, pris à tort pour des instruments de mesure. Il n'en reste pas moins que, dans le second cycle, les capacités d'analyse et de synthèse jouent un rôle dans la continuation de l'apprentissage ; la compréhension orale d'un récit, ou d'un texte abstrait, dépendra souvent autant des capacités inductives de l'élève que de ses connaissances syntaxiques (il n'est que de voir les difficultés que pose un texte humoristique, parce que les liens logiques ne se font plus de la même façon). Il paraît donc légitime d'en tenir compte, à condition d'être conscient de ce qu'on fait, en cours d'année, et après un entraînement approprié.

Ce dernier point, qu'on ne doit contrôler que ce qu'on a d'abord fait pratiquer, est en liaison avec la vérité d'évidence qu'entraînement et évaluation sont des moments différents et peuvent prendre des formes différentes. C'est une des raisons pour lesquelles la version et le thème suivi, qui sont de bons moyens d'évaluation à un stade donné d'une licence de langue, ne paraissent pas convenir pour le second cycle du second degré. La version suppose une bonne connaissance de la langue de départ et une bonne connaissance de la langue-cible, elle suppose aussi la pratique d'un certain nombre de techniques de transfert. On peut lui trouver une utilité comme exercice d'entraînement dans le second cycle (on pourrait la considérer comme un moment de réflexion, mettant en valeur certains traits du système-cible par comparaison avec la langue de départ), mais il est sûrement trop tôt pour en faire une technique d'évaluation, l'apprentissage de la langue prend trop de temps pour qu'on puisse faire un véritable apprentissage de la langue. Et à quoi sert d'évaluer une technique qu'on n'a pas fait pratiquer ?

Si le contrôle doit venir après l'entraînement, et si certaines techniques d'entraînement ne peuvent pas servir à l'évaluation, on peut penser que dans la classe, où nous n'avons pas trop de notre centaine d'heures annuelles, il n'est pas sans intérêt que le contrôle des apprentissages partiels soit un renforcement, un entraînement supplémentaire. Les tests entièrement objectifs, où une seule réponse est possible, sont une nécessité pour l'évaluation externe, portant sur de grands nombres, celle du baccalauréat ; ils sont utiles pour les tests diagnostic, essayant d'établir le niveau

atteint en compréhension orale par exemple. Sans parler de la difficulté pour un professeur isolé de les élaborer, ils constituent rarement un renforcement du travail fait auparavant. Il existe, pour le contrôle au jour le jour, bien d'autres moyens qui, tout en contrôlant la réponse grâce à la forme du stimulus, donnent plus ou moins libre cours à la liberté d'expression de l'élève :

- on donne une phrase, qui est la réponse à une question qu'il faut trouver (la phrase étant telle qu'elle ne peut être la réponse qu'à une seule question) ;
- on donne une question ouverte, en imposant le début de la réponse (pour imposer l'emploi de tel fait de langue, par exemple l'expression de la manière) ;
- on donne une première proposition, ou le début de cette proposition (selon qu'on veut contrôler plus ou moins la réponse), par exemple une hypothétique dans un contexte passé ;
- on peut aussi donner les principaux éléments lexicaux d'une phrase, dans l'ordre ou dans le désordre, ou tous les éléments lexicaux.

Bien entendu, tout cela se fait dans un contexte, celui défini par les situations ou les textes travaillés dans la période précédente, afin de pouvoir contrôler l'expression et éviter une anarchie peu propice à une évaluation comparative, afin aussi que ce travail ne soit pas un pur travail scolaire, un jeu vide, mais soit un exercice de langage, c'est-à-dire de communication et d'expression. On parle pour dire quelque chose, et pas seulement pour parler, et si cela est surtout vrai pour tout l'entraînement de langue, il n'est pas mauvais que le moment d'évaluation interne, au fil du trimestre, ne s'éloigne pas trop de cette règle.

Des phrases de thème, portant chacune sur une seule difficulté, peuvent aussi être un élément d'évaluation rapide ; peut-être faudrait-il les donner oralement et demander aux élèves de les transcrire immédiatement en langue étrangère, pour obliger à une perception globale de la phrase et éviter la comparaison terme à terme, qui est une des plaies de cet exercice. L'essentiel, à chaque étape, est d'avoir défini ce que l'on veut tester. Si le résumé n'est pas un bon test de niveau, il est très légitime qu'un professeur de langue dans le second cycle estime qu'il fait partie des techniques nécessaires à un utilisateur de cette langue, à ce niveau (ce qui n'est jamais le cas de la version), et qu'il souhaite donc, après apprentissage, évaluer la possession de cette technique par ses élèves ; l'essentiel est qu'il se rende bien compte de ce qu'il évalue, et qui n'est pas premièrement la compétence dans la

langue. Tout comme la plus mauvaise méthode, dans le second degré, est celle qui n'utilise qu'une seule technique d'enseignement, le secret de la réussite étant dans la variété d'approches différentes mais complémentaires, l'évaluation doit forcément s'attacher à tous les aspects à évaluer, et donc utiliser des techniques variées. Il n'est pas question de donner ici autre chose que des échantillons, l'essentiel étant l'attitude du professeur vis-à-vis du contrôle des connaissances. On trouvera sans doute que tous les exemples donnés le sont à partir de l'écrit. C'est que dans la réalité de la classe, le contrôle écrit est bien plus économique que le contrôle oral ; nous n'avons pas beaucoup de temps. Quant à prétendre estimer la production orale, il me semble que c'est une absurdité anti-pédagogique (j'entends la production orale au cours des différentes périodes de la classe, et en particulier au moment de l'exploitation). Si on veut développer l'expression semi-spontanée, il faut que chaque élève se sente libre de faire des erreurs, sans être épié par un juge sans cesse prêt à redresser ses crimes contre la langue ou à les comptabiliser. En ce qui concerne l'évaluation écrite, les exemples donnés mettent l'accent sur la rapidité de réaction ; il s'agit en fait de réactions écrites le plus proche possible des réactions orales ; disons que la langue utilisée est de l'oral transcrit. La performance phonique peut s'apprécier, soit à partir d'une lecture de dialogue, où on aura défini d'avance les aspects à évaluer (rythme, liaisons, intonation), soit à partir de réactions brèves à une situation donnée.

Il est sans doute important dans le second cycle d'essayer d'évaluer la richesse d'expression. Les exemples donnés plus haut peuvent donner une approche de ce problème, dans la mesure où on laisse de plus en plus de liberté à l'élève (liberté toujours contrôlée par le contexte ou toute contrainte situationnelle). Nos collègues Beaudot et Habouzit ont tenté de mettre au point un test de créativité, dont ils ont rendu compte dans un numéro des **Langues Modernes** (1). Donnant des amorces de phrases, des expressions isolées, ils demandaient non pas de faire **une** phrase, mais d'en faire le plus grand nombre dans un laps de temps assez bref, par exemple 3 minutes, en soumettant cette production à des contraintes bien définies. Dans ce cas, l'évaluation doit combiner l'estimation de la production et celle de la correction ; les résultats donnent une idée assez nette du niveau de performance.

Tout notre effort est d'analyser les aptitudes mises en jeu, de sérier les difficultés, et de faire en sorte de n'évaluer qu'un seul fait de langue à la fois, et une seule aptitude, ou deux au plus. A

(1) Voir la Bibliographie.

mesure qu'on passe d'un niveau intermédiaire à un niveau avancé (pour reprendre la division des Britanniques en niveau élémentaire, celui des 200 premières heures d'enseignement d'une langue, niveau intermédiaire, des 200 ou 300 heures suivantes, et niveau avancé), la communication tend de plus en plus à combiner les diverses aptitudes. La corrélation entre elles se fait de plus en plus grande, c'est-à-dire qu'une bonne compréhension orale et écrite a de fortes chances d'aller de pair avec une bonne expression orale, par exemple. Après avoir développé les tests analytiques, on commence à souhaiter disposer de tests synthétiques. Ceci explique sans doute le succès actuel du « test de clozure » ou « cloze test procedure ». Il s'agit de prendre un texte assez long, par exemple 500 mots, constituant autant que possible un tout (récit ou raisonnement analytique, selon le niveau), et de supprimer un mot tous les 5, ou 7, ou 10 mots (on peut aussi procéder à cette suppression de façon moins arithmétique, et supprimer une certaine catégorie de termes, les prépositions ou les auxiliaires) ; on laisse intactes les deux premières phrases, pour que le lecteur s'habitue au style. L'élève doit donc lire tout le texte, puis essayer de combler les lacunes. Il existe depuis toujours des exercices à trous, mais le test de clozure est assez différent. Dans les exercices lacunaires traditionnels, on propose le plus souvent des phrases isolées, d'autre part on fait souvent des exercices à choix multiple, en offrant à l'élève un choix de réponses. Le test de clozure est d'abord un exercice de compréhension d'un message assez long (partant du principe que la compétence dans la langue permet de suppléer à l'absence de certaines informations, de comprendre globalement le message, et à partir de là de retrouver les informations manquantes), et chaque choix est déterminé, non seulement par le sens de la phrase, mais par celui de tout le texte ; il s'agit bien de compréhension écrite, qui peut aller jusqu'à requérir une véritable explication de texte. C'est également une évaluation des connaissances structurales et lexicales, mais c'est aussi un test d'expression écrite, car il ne suffit pas de comprendre, il faut trouver le terme adéquat. On a trouvé une corrélation entre les résultats à ce test et le niveau de compréhension orale, ce qui, compte tenu de ce que nous disions à ce sujet, n'est pas très surprenant, la compréhension orale, à ce niveau, mettant en jeu des aptitudes plus complexes que la perception des phonèmes.

Il y aurait bien des précisions à apporter sur la préparation et l'administration des tests objectifs ou du test de clozure. On se reportera à la bibliographie si on veut aller plus loin dans ce domaine. Le but de cet article était seulement de montrer que l'évaluation est un miroir de l'enseignement, et qu'il est important qu'elle ne soit pas un miroir déformant, car le miroir influence celui qui s'y mire. Chaque professeur peut fabriquer un miroir assez

fidèle de façon relativement économique. Il reste à souhaiter qu'on veuille bien prendre au sérieux l'épreuve terminale de la scolarité secondaire.

Pierre MOREAU.

BIBLIOGRAPHIE

LADO Robert : **Language Testing**, Longmans, 1970.

VALETTE Rebecca M. : **Le test en langues étrangères. Guide pratique** (Coll. Pédagogies pour notre temps), Hachette, 1975 (traduit par Francis Rey de **Modern Language Testing. A Handbook**, Harcourt, Brace & World, 1967).

Langues Modernes : 1971, n° 2 - 1973, n° 2 - 1974, n° 2 (c'est dans ce numéro qu'a été publié l'article de A. Habouzit et A. Beaudot : **Contribution à la construction d'un test de productivité verbale écrite**, pp. 161-182).

English Language Teaching Journal. Oxford University Press ; en particulier, volume XXX, n° 2, January 1976 ; volume XXXI, n° 1, October 1976 (articles sur le test de clozure dans ces deux numéros) ; volume XXXI, n° 3, April 1977.

Primauté de la leçon de langage dans le second cycle

I

Réflexions préliminaires - Aspects critiques

Je me propose dans cet exposé de tracer à grands traits ma propre évolution dans la pratique de la pédagogie de l'anglais dans le second cycle et de faire, ainsi, le point sur l'état actuel de mes conclusions que j'espère, d'ailleurs, provisoires. Ma fonction de responsable du laboratoire de langues et d'animateur pédagogique pendant six années au C.R.D.P. de LYON, en collaboration avec M. QUILGHINI, I.P.R., m'a permis de faire d'assez nombreux exposés sur le thème et aidé à formaliser certaines intuitions largement inspirées par la pratique de l'audio-visuel dans le premier cycle il y a quelques années.

Lorsque, dans un passé plus ou moins lointain, il venait de passer avec succès les épreuves pratiques du C.A.P.E.S., le jeune professeur appelé à enseigner dans le second cycle était nanti d'une formation pédagogique dont on peut dire qu'elle lui offrait un schéma de classe type, un cadre sécurisant. La démarche tracée par les Instructions Officielles (qui n'excluait pas, il faut bien le dire, un peu d'imagination) proposait une heure de cours pendant laquelle il allait parcourir un itinéraire vaste et ambitieux.

Après l'interrogation et avant d'aborder le passage à étudier, le professeur s'efforçait de **présenter les tournures et les mots nouveaux** autour d'un centre d'intérêt à vrai dire excentré par rapport au texte quant au fond. Les élèves étaient invités à réemployer ces mots dans des phrases de langue descriptive peu rentables et peu motivantes. Elles commençaient, le plus souvent, par « When... » ou « If... ». Le caractère hypothétique même des réponses en disait long sur la motivation profonde des élèves. La gratuité du jeu linguistique était évidente. On instaurait une activité langagière sur fond de « non vécu », donc d'artifice. D'autre part, dans sa préparation, le professeur n'avait pas apprécié le caractère d'urgence ou de fréquence des mots. Ils étaient nouveaux et cela suffisait à les situer au même plan utilitaire, au détriment de distinctions aussi élémentaires que celles de vocabulaire actif ou passif. A ce propos, la

critique est celle d'un état d'esprit qui poussait le professeur à atomiser la langue, à ne pas considérer le mot ou le groupe de mots dans son interdépendance avec les autres parties du discours à l'intérieur de la chaîne parlée. Le projet pédagogique d'ensemble ne visait pas à sensibiliser les élèves aux ensembles syntaxiques, aux composantes phonologiques et morpho-syntaxiques de la langue.

Le professeur abordait ensuite, et dans le même esprit, la **présentation de certains points de grammaire** soulignés dans le texte. Il ne se préoccupait pas souvent de leur rentabilité au niveau de la communication orale. On faisait de l'apprentissage grammatical un exercice en marge de l'activité langagière globale, comme si le fait grammatical ne surgissait pas à tous les instants de l'échange verbal, que les élèves communiquent entre eux ou que le professeur conduise l'entretien. Je passerai, par économie, sur la nature des exercices de fixation. Cela allait de l'énoncé de règles normatives suivi d'exemples à l'exercice structural, **hors contexte**, qui aboutissait, en conséquence, à une trituration gratuite de structures. Là s'arrêtait la leçon de langage proprement dite.

Le professeur procédait ensuite à la lecture du passage, livres ouverts, ou, plus tardivement, à la diffusion d'un enregistrement du texte. Il y aurait beaucoup à dire, dans ce dernier cas, sur la manière dont était conduite l'exploration audio-orale. Elle n'était souvent qu'écoute et répétition fastidieuse de longues phrases sans que le maître n'intervînt pour guider les élèves vers la discrimination de groupes de sens susceptible de leur permettre de « stocker » les données factuelles du texte, afin de construire une leçon de langage comme je le proposerai plus loin.

Après cela, on abordait ce qui était considéré comme le moment essentiel de la classe : le **commentaire**. Le professeur posait des questions qui, pour la plupart, visaient à amener les élèves à exprimer des opinions, des jugements de valeur. Or, la disproportion entre le niveau de la pensée de la classe et l'indigence des moyens d'expression faisait éclater au grand jour les carences d'un enseignement qui ne s'était pas fixé ou ne se fixait pas pour objectif final la **libération de la parole par un entraînement** systématique à l'acquisition des éléments linguistiques indispensables. Je n'entends pas par là un ensemble de « recettes » mémorisables mais une pratique intensive des opérations syntaxiques grâce auxquelles l'expression se développe linéairement sur l'axe syntagmatique.

Il m'est apparu, assez tôt, qu'une théorie de l'apprentissage était indispensable afin de porter remède à une situation qui me plaçait, à longueur de cours, devant l'obligation de traduire en

anglais correct et idiomatique les maigres productions de mes élèves. Je devais, d'une part, me livrer à une analyse suffisante de leurs besoins langagiers et, d'autre part, trouver un moyen méthodologique qui me permît de favoriser un véritable apprentissage linguistique **en situation**, je veux dire en appui sur le texte étudié. Peu à peu, il me parut de plus en plus évident qu'il me fallait ouvrir les élèves à la langue que moi-même je parlais. Je posais des questions dont je connaissais les réponses et les moyens de les formuler. Ne devais-je pas faire de ce savoir la trame de la leçon de langage ? Réagir devant un document, exprimer des opinions, c'est viser à un niveau de performance linguistique spécifique. Il nécessite, chez l'élève, l'aptitude à imbriquer des énoncés dans la chaîne parlée, condition suffisante pour obtenir un certain degré de « fluency ». Il fallait lui ouvrir la voie de la syntaxe.

Aujourd'hui encore, après quelques cours en classe de seconde au début de l'année, je puis aisément juger de l'attitude des élèves devant la langue : elle est passive ou dynamique. L'attitude passive se manifeste chez ceux pour qui l'échange linguistique se limite à ce que l'on peut appeler avec un accent péjoratif : le dialogue de classe. Ces élèves ne souhaitent et n'attendent pas autre chose que le jeu question-réponse habituel, c'est-à-dire une question du professeur suivie d'une brève réponse qui reprend littéralement une phrase ou un segment de phrase du passage étudié, sans enrichissement linguistique et sans manifestation de la subjectivité du sujet parlant. A partir de ce cas précis on peut formuler un diagnostic sinon un jugement. L'élève n'a pas été suffisamment entraîné à prendre la parole, à enchaîner les énoncés, à développer sa pensée. Pour lui, la langue tombe verticalement au lieu de se dérouler horizontalement. Il y a pesanteur linguistique dont les effets sont de plus en plus désastreux au fur et à mesure qu'il avance vers la classe terminale où, dans les mauvais cas bien connus, on n'obtient en guise de parole que des balbutiements informes. L'attitude dynamique se retrouve chez l'élève qui a le souci de toujours produire davantage. Cette forme de compétence se cultive afin de rompre ce dialogue de classe, cet exercice scolaire stérile et non motivant où l'élève peu entreprenant estime toujours qu'il en a assez dit, encouragé en cela par les bonnes notes qu'il a reçues dans le passé pour avoir appris son texte et en avoir restitué des phrases apprises par cœur.

Pour l'observateur d'une classe dans le second cycle, il est un moment du cours qui, à mon sens, a valeur de test quant à la pertinence et à l'utilité du travail réalisé dans l'heure précédente, c'est le contrôle (l'interrogation). Ou bien on observe le jeu questions-réponses habituel, ou alors un ou plusieurs élèves, avec une autonomie progressivement acquise, rendent compte, commen-

tent en mettant en jeu, de manière intelligente dans la meilleure des hypothèses, les structures productives de la langue, travaillées au cours précédent. C'est ainsi que, personnellement, je conduis le plus souvent le contrôle. Cela suppose de la part des élèves une préparation sérieuse à la maison car il n'est pas permis de répéter purement et simplement le texte étudié. Ils doivent en utiliser les éléments factuels pour construire autour d'eux, au moyen de l'acquis linguistique, un compte rendu cohérent. Le temps de parole est variable selon les niveaux de compétence, les dons individuels... et le travail personnel de fixation fourni. Au début, les élèves non encore formés éprouvent des difficultés. Rien que de normal à cela. Mais, à l'expérience, cet effort demandé s'avère des plus féconds car il les oblige à assurer un certain débit de parole et à mobiliser leurs connaissances dans une situation contraignante. Ce travail, souvent répété dans l'année, permet beaucoup plus d'aisance et une plus grande richesse d'expression à l'**oral** comme à l'**écrit**. J'insiste sur ce point, le transfert de l'un à l'autre se fait naturellement à ce niveau de langue. Les productions des élèves à l'écrit sont plus solides, plus idiomatiques. Ils acquièrent une beaucoup plus grande facilité à rédiger un paragraphe à partir d'un stock de langue disponible sans cesse réactivé pendant l'année. Ce dernier point est important. C'est, en effet, une attitude nouvelle du professeur que de chercher constamment à mettre l'élève en position d'investir son savoir. Pour clore sur ce point, je veux dire, qu'étant donné la nature de l'examen écrit du baccalauréat, pour les Terminales A, je ne vois pas d'autre méthode qui puisse servir leurs intérêts. Je ferai la même remarque concernant l'examen oral. Les témoignages des élèves eux-mêmes confirment mon impression.

II

Le document écrit

On parle l'anglais que l'on sait. C'est une évidence. Il importe, donc, que le professeur se fixe pour objectif de créer ce savoir. Les leçons de langage peuvent prendre des formes diverses. Mais si l'on veut bien considérer que, de façon quasi permanente dans le second cycle, l'enseignement se fait à partir de textes écrits, il paraît difficile d'échapper aux techniques de « structuration de la langue en situation » que je me propose d'illustrer. Les élèves ont à s'exprimer sur des textes non-didactiques qui n'ont pas été écrits pour enseigner le lexique et la grammaire. Faut-il pour autant démissionner et ne pas chercher à se donner les moyens de construire une leçon de langage organisée avec des objectifs précis et soigneusement prémédités ? Certes pas.

A cette fin, toutefois, il est important de choisir ses textes en fonction de trois critères, à savoir :

a) **le contenu culturel** : intérêt et idées du texte. Il convient de donner au mot « culturel » le sens le plus large.

b) **le contenu linguistique** : lexique et structures observables dans le texte.

c) **la rentabilité linguistique** : ce que le texte contient d'implicite et qu'il faudra mettre à jour afin de pouvoir exprimer des idées.

La prise en compte du critère de rentabilité linguistique des textes est un phénomène récent et original, à mon sens, qui conduit le professeur à choisir ses documents d'étude moins en fonction des données linguistiques observables, explicites, qu'en fonction du contenu implicite, des possibilités qu'ils offrent de construire une leçon de langage fructueuse basée sur des structures productives de la langue. On se rendra vite compte, avec l'expérience, que ces structures, obtenues par une analyse des idées du texte et une paraphrase avisée s'avèrent indispensables à l'expression. J'ai trouvé une justification, a posteriori, de cette pratique chez un linguiste britannique lorsqu'il écrit « paraphrasing a language is a sound way of teaching it ». Notons que le critère 3 était presque totalement négligé autrefois. Disons aussi que les trois critères doivent être appréhendés simultanément. A l'évidence, un texte pauvre aux points de vue linguistique et culturel n'apportera rien de bon. Il donnera lieu, comme j'ai pu le constater, à une forme pernicieuse de leçon de langage, celle qui « tourne à vide », celle où le professeur et sa classe s'adonnent de conserve à une « trituration de structures » sans objet. La langue doit véhiculer des idées.

III

La leçon de langage - Enrichissement linguistique

Il faut dire, dès l'abord, que les différents moments de la classe dans l'optique de la leçon de langage sont très solidaires les uns des autres, ce qui n'était pas nettement le cas avec la méthode dite traditionnelle.

Les trois phases sont les suivantes :

PREMIERE PHASE : Exploration - Elucidation - Mémorisation.

DEUXIEME PHASE : Entretien sur le passage : NIVEAU I : Leçon de langage, enrichissement linguistique par la structuration des énoncés en situation.

TROISIEME PHASE : Entretien sur le passage : NIVEAU 2.

Il faut remarquer que ce qui, autrefois, était appelé de manière **indifférenciée**, le commentaire, devient ici, entretien sur le passage **divisé en deux parties** afin d'éviter que toutes les remarques soient mêlées et de permettre, précisément, l'existence de la leçon de langage.

Le NIVEAU 2 est le moment de la classe où les élèves formulent leurs opinions personnelles, leurs jugements divers. C'est le niveau « idéologique » **de nature subjective** et, donc, incoercible dans son expression formelle. On ne peut, à ce stade en effet, imposer aux élèves une manière de dire. Ce serait un non-sens pédagogique.

Par contre, l'expérience m'a montré que, faute de valoriser le **niveau 1**, niveau linguistique, **de nature objective**, l'aptitude des élèves à exprimer leur pensée, ce qui convenons-en nous importe, n'est pas créée.

Première illustration des moments de la classe dans l'optique de la leçon de langage

Prenons un extrait de texte très court tiré du livre de A. Tourgée (A Fool's Errand) dans le manuel « Les Etats-Unis » de Carpentier-Fialip et Lamar.

TEXTE : THE KU KLUX KLAN COMES

There was one shrill whistle, some noise of quietly moving horses ; and those who looked from their windows saw black-gowned and grimly-masked horsemen sitting upon draped horses at every corner of the streets and before each house — grim, silent, threatening. Those who saw dared not move or give alarm. Instinctively they knew that the enemy they had feared had come. So, with the instinct of self-preservation, all were silent — all simulated sleep.

A) PREMIERE PHASE :

EXPLORATION - ELUCIDATION - MEMORISATION

Le but essentiel est, certes, de faire accéder les élèves à la compréhension du message. Il est essentiel, aussi, de faire en sorte qu'ils mémorisent un ensemble de phrases minimales, de « phrases-clés » qui permettront le travail de structuration ultérieur **sans support écrit**. On ne peut pas, en effet, valablement conduire un entretien

avec une classe si les yeux sont rivés sur un texte. D'autre part, l'expérience montre que le « commentaire » était autrefois souvent abordé sans que les élèves aient eu la possibilité d'assimiler, de mémoriser sous forme de propositions, de « key sentences » morphologiquement simples le contenu notionnel du passage. Or ce n'est que lorsque ce travail d'appropriation aura été fait que, en toute connaissance de cause, et pourvus des données nécessaires, ils pourront être **placés en position « d'observateurs » des énoncés recueillis et de manipulateurs potentiels de ces énoncés**. Une exploration doit être **sélective**. Il ne s'agit pas, comme on l'a vu parfois, de faire répéter aux élèves de longues phrases telles qu'elles se présentent. Il faudra, souvent, les transformer, les transposer, les rendre utilisables. D'autre part, cette phrase pour ne pas être rébarbative et stérilisante, doit, à mon sens, encourager les élèves à investir leur savoir par **des formulations parallèles**. Ajoutons que cette phase est, sans doute, la plus délicate en ce qu'elle conditionne le succès ou l'échec de la suivante. Les stagiaires de C.A.P.E.S. en font fréquemment l'expérience. Il faut dire, aussi, que chaque nouveau texte pose une problématique nouvelle : la langue nous impose ses exigences.

L'exploration sera ici audio-orale. Il y aurait beaucoup à dire sur ce type de travail. Nous n'avons pas à faire, dans le cas présent, à un spécimen d'anglais spontané avec ses redondances, ses redites, ses ruptures syntaxiques qui facilitent, dans une large mesure, l'activité de compréhension. L'élève fait porter, ici, son effort sur la totalité du message dans lequel tout est essentiel. La difficulté en est nécessairement accrue. Elle devient insurmontable lorsque la charge lexicale du texte oralisé est dense.

Venons-en à l'exploration de notre passage :

a) **Ecoute passive** : Au gré de la compétence des élèves, une première segmentation de la matière phonique s'opère et une première interprétation du message se fait jour.

b) **Ecoute phrase par phrase** : Après chaque phrase les élèves lèvent spontanément la main, procédant eux-mêmes à la mise à jour des « key sentences » dégagées de la masse syntaxique par une segmentation qui s'appuie sur les groupes de sens. Ils neutralisent les points d'articulation de la syntaxe afin d'obtenir les éléments d'information. Il est évident que la classe doit être entraînée à ce genre de travail dynamique. En tout état de cause, et quel que soit le degré de compétence des élèves, l'élucidation et la production des phrases-clés seront facilitées par les « béquilles » qui seront fournies par le professeur : questions directes, « right or wrong », questions à choix multiple...

Phrases-clés obtenues :

- One shrill whistle could be heard.
- Horses moved quietly.
- Some noise of quietly moving horses could be heard.
- Some people looked from their windows.
- They saw horsemen (ou) Horsemen could be seen.
- They wore black gowns.
- They wore grim masks.
- The horses they were sitting on were draped.
- They were at every corner of the streets.
- They were before each house.
- They looked grim, threatening.
- They were silent.

On poursuit ainsi le travail de noyautage et de stockage de l'information. Pas de transpositions à faire ici. Ce n'est pas toujours le cas. On évite le morcellement du texte, l'atomisation des énoncés. L'entretien peut commencer, livres fermés.

B) DEUXIEME PHASE :

ENTRETIEN SUR LE PASSAGE - NIVEAU I - LEÇON DE LANGAGE

Un compte rendu de travaux paru dans les « Langues Modernes » cite ces paroles de M. A. CULIOLI : « Il faudrait qu'il (le professeur) s'occupe de la structuration des énoncés. Il conviendrait alors de faire une sorte de résumé des caractéristiques du texte de ce point de vue là et d'amener les élèves à faire quelques manipulations, quelques passages d'un type d'énoncé à un autre. En général on s'occupe de certains points-clés, mais on oublie de voir comment les phrases sont agencées ». « ...on peut aller de plus en plus profond en faisant coopérer les élèves : tout ceci, en fait, suppose un dialogue ».

On peut donner à cette phase différents sous-titres : enrichissement linguistique — structuration des énoncés en situation — contextualisation des exercices structuraux. Ils recouvrent une même réalité : **la leçon de langage.**

Dans sa préparation, le professeur aura fait, par inférence, le choix des structures à privilégier, celles-là même qui sont implicites au texte et dont les élèves ont besoin. Les quelques exemples qui suivent ne prétendent nullement être exclusifs, ni constituer un modèle.

L'entretien pourrait, donc, se dérouler comme suit :

Q: *Can you characterize the attitude of the people in the village at the sight of the Klansmen ?*

They dared not	move so much as a finger give alarm rush out of their houses shout for help
-----------------------	--

They were scared, frightened, terror-stricken, panic-stricken.

Q: *Can you account for it ?*

They dared not	move so much as a finger give alarm rush out of their houses shout for help	out of	terror fear panic
-----------------------	--	--------	-------------------------

ou bien,

They were so	scared frightened terror-stricken panic-stricken	that they did not dare to	move so much as a finger give alarm rush out of their houses shout for help
---------------------	---	----------------------------------	--

Q: *What did they do ?*

They simulated sleep, pretended they were sleeping, did as if they were sleeping.

Q: *Why ?*

They	pretended they were sleeping simulated sleep did as if they were sleeping	for fear of being	caught tarred and feathered lynched killed hanged
-------------	---	--------------------------	---

ou bien, on peut orienter l'expression vers

They	pretended they were sleeping simulated sleep did as if they were sleeping	for fear that the Klansmen should	catch them tar and feather them lynch them kill them hang them
-------------	---	--	--

Q: *Why didn't they try to do something? to leave the village for instance ?*

They couldn't have	run away given alarm escaped rushed out of the village		even if they had tried to
---------------------------	---	--	---------------------------

ou bien,

If they had tried to	run away give alarm escape rush out	they were bound to be	caught tarred and feathered lynched killed hanged
----------------------	--	-----------------------	---

Q : *Could they have escaped ?*

There was no escaping such an enemy.

Q : *Could they have run away ?*

There was no running away from such an enemy.

Q : *Could they have coped with such an enemy ?*

There was no coping with such an enemy.

Q : *What made the atmosphere grim, awe-inspiring ?*

The way Klansmen were dressed, the way they moved, the way they behaved.

Q : *Why did they dressed the way they did ?*

The way they dressed **was meant to** intimidate the people
scare the people
frighten the people

Q : *Why did they behave the way they did ?*

The way they behaved **was meant to** intimidate the people
scare the people
frighten the people

Q : *The reaction of the people is said to have been instinctive. Can you account for the fact that their fear had become instinctive ?*

They **were used to the Klansmen** terrorizing people
lynching people
killing people
hanging people
going on punitive expeditions

Arrêtons ici l'illustration de la démarche. On voit que l'apprentissage ou la réactivation des ensembles linguistiques se fait sous forme d'exercices structuraux, mais **en situation**. Ils sont contextualisés. Faut-il préciser que tout ce travail doit être fait avec souplesse, sur le ton de la conversation. Pour y parvenir, une certaine expérience est nécessaire. Pour le dernier exercice, par exemple, les « entrées » peuvent être apportées par les élèves eux-mêmes ou suggérées par le professeur sur le ton de l'échange naturel : « They terrorized people, didn't they ? » « They sometimes lynched people, didn't they ? » etc...

Comme je l'ai précisé précédemment, au cours suivant, les élèves devront rendre compte du paragraphe en utilisant, à bon escient, l'apport linguistique ci-dessus.

C) TROISIEME PHASE :

ENTRETIEN SUR LE PASSAGE - NIVEAU 2

Peu de choses à dire sur cette phase. Rappelons que, arrivé à ce stade, le professeur ne cherche plus à structurer l'expression. C'est le niveau de nature subjective où se formulent les remarques sur la forme, les jugements esthétiques si le passage s'y prête, bref tout ce qui échappe à une quelconque directivité systématique de la part du professeur au plan de l'expression formelle.

Le passage proposé était court et choisi, à dessein, pour permettre l'illustration de la phase 2, ce qui était l'essentiel de mon propos. Il reste peu à exploiter à ce stade. Tout au plus peut-on amener les élèves à caractériser la peur de ces gens, une peur acquise, la peur de l'animal traqué ; les hommes du Klan apparaissant comme des oiseaux de proie, immobiles et implacables. On ne saurait structurer l'expression de telles appréciations.

Deuxième illustration des moments de la classe dans l'optique de la leçon de langage

Le passage qui suit peut être étudié en classe de seconde en début d'année, trouvant sa place dans l'étude du thème « the generation gap ».

TEXTE : I WANT TO BE A CROONER

DAVID : I want to be a crooner — I want to be a king — to be looked at — to be looked up to. I want people to nudge each other as they pass and say « Look ! there goes David Levy, the most fabulous crooner in the world ». I want to hear my voice blaring from the record shops as I whizz by in my Jaguar. I want to switch on the radio — any time — and any day and hear my voice on records.

SAM : Why, Davey ? Why have you got these crazy ideas ?

DAVID : I feel good when I'm singing.

SAM : But I'm going to die — who'll look after you ?

DAVID : Don't worry about me — I'll be all right, and don't keep on saying you're dying. Whatever happens, though — I won't work down the lane. I refuse. I won't. I'll...

SAM : It's not natural — already you're 22 — other boys grow out of these mad ideas already. Other people have only joy from their children — I have a pain in my heart — just my luck. You have no trade — no profession — you're not interested in politics and you drift from job to job. All this has got to stop. I'm a dying man. Don't argue.

DAVID : I'm fed up round here. I'm bored. Nothing happens except to other people in the papers. It was bad enough before we got television — now it's worse — everyone sleeps all the time — no one's got any life — now if they gave me a chance on the tele I'd wake them all up — I'd be the greatest thing. I want to make people happy. They'd love me.

SAM : And they call me delirious. What do you want ? I helped to make you what you are. Well, don't make any more nonsense — tell me.

DAVID : You made me all right — you made me what I am. Aren't you proud of me ? I know you are deep down. What do you want me to do ? Be honest.

SAM : To settle down — take over the business — marry a nice girl.

DAVID : What, and then have a complicated son like me ? Something's wrong and you know it. No, singing makes me feel safe — it'll give me a place in the world !

Bernard KOPS (The Hamlet of Stepney Green).

PREMIERE PHASE :

EXPLORATION

Elle sera audio-orale. On ne cherchera pas à faire mémoriser le dialogue intégralement. Comme il a été dit précédemment, une exploration doit être **sélective**. Elle doit viser à la mise en évidence et à la mémorisation de phrases-clés qui constitueront autant d'entrées

utilisables dans les exercices de structuration en contexte. Il serait trop long de donner ici un compte rendu exhaustif de la démarche appliquée à ce texte. Je me contenterai d'illustrer ce qu'il faut entendre par transposition de phrase. On remarquera que la première réplique de David contient des passifs : « to be looked at », « to be looked up to ». Le passif devient, alors, un axe de formulation. Une phrase comme « I want people to nudge each other as they pass » devra être transposée pour être utilisable. Elle deviendra : « He wants to be noticed in the street ». La phrase suivante « ... and say Look there goes David Levy » deviendra, elle aussi, « He wants to be pointed at in the street ». De même, « I want to hear my voice blaring from the record shops » donnera : « He wants his voice to be heard ». Puis, « I want to hear my voice on records » deviendra : « He wants to be listened to ».

Ceci montre que les phrases d'un texte ne sont pas toujours exploitables, à ce niveau, telles qu'elles se présentent. Il faut les rendre exploitables en les transformant en structures productives même s'il faut passer par un appauvrissement relatif et provisoire de la langue.

B) DEUXIEME PHASE :

ENTRETIEN SUR LE PASSAGE - NIVEAU I

L'entretien pourrait se dérouler comme suit, les élèves n'ayant, bien entendu, pas lu le texte.

Q : *What are Sam and David doing?*

They are arguing about David's future.

Q : *What does David want to be? a crooner.*

Q : *What for?*

David wants to be a crooner for people to

look at him
to look up to him
to point at him in the street
to talk about him
to listen to him
to love him

So, David wants to be a crooner so as to be
in order to be

looked at
looked up to
pointed at
talked about
listened to
loved

Q: *Can he do anything else? no*
Is he interested in politics? no
Is he preoccupied with politics? no
Does he care for politics? no

So,

Being looked at Being looked up to Being listened to Being talked about	is the only thing he	is interested in preoccupied with cares for
--	-----------------------------	---

Q: *David says that singing makes him feel happy.*
Can he be happy doing anything else?

No, David can't be happy	unless	he becomes a crooner he is looked up to he is talked about he is loved
---------------------------------	--------	--

Q: *Now, does Sam think that David can be happy if he becomes a crooner?*

No, Sam thinks that David can't be happy	unless	he gives up his crazy ideas he settles down he takes over the business he marries a nice girl
--	--------	--

Q: *What does Sam object to?*

Sam objects to	David	wanting to become a crooner having crazy ideas bringing no joy drifting from job to job talking nonsense
-----------------------	--------------	--

(On peut réactiver des notions connues)

Q: *According to Sam, what should David do?*
What does Sam expect David to do?

David should Sam expects David to		give up his crazy ideas be interested in something else settle down take over the family business marry a nice girl
---	--	---

Q: *David is twenty-two already. So, what does Sam think?*

Sam thinks it is high time David		gave up his crazy ideas had a trade, a profession settled down married a nice girl took over the family business
--	--	--

ou bien : **Sam** wishes **David** would...

So, Sam is not happy, David is not happy either.

Does David Want to live like his father ?

David objects to

living like his father
settling down nicely
taking over the family business
marrying a « nice » girl
+ entrées libres

Q : *Why doesn't David want to work down the lane ?*

Working down the lane is too boring.

Why doesn't he want to marry a « nice » girl ?

Marrying a nice girl is too conventional.

Why doesn't he want to take over the family business ?

Taking over the family business is too ordinary.

Q : *How does his father try to convince him ?*

He keeps on saying (repeating) he's ill (he's going to die)

He keeps on complaining about his health.

Q : *Does this change David's intention ?*

Whether his father

likes it or not
resents it or not

David
will not

work down the lane
be an ordinary worker
be a shop-assistant
take a conventional job
take over the family business
marry a « nice » girl

On pourrait poursuivre ce travail. Les quelques exemples fournis suffiront à illustrer, à nouveau, la technique. D'autre part, tout n'est peut-être pas à faire. Au cours de sa préparation, le professeur choisit les structures à privilégier en fonction du niveau de la classe. Il est bien évident que ceci représente un traitement incomplet du passage et que d'autres aspects doivent être abordés, dans le NIVEAU 2 en particulier, où la leçon de langage ne sera plus systématique.

CONCLUSION

Les pages qui précèdent ont voulu illustrer des conceptions et des attitudes différentes de celles du passé. Le professeur d'anglais ayant liquidé le complexe ancien qu'il nourrissait devant le professeur de grec et de latin, s'est progressivement défini et accepté comme linguiste, comme professeur de parole. Il a compris qu'à

l'époque d'un enseignement de masse il ne pouvait et ne devait plus faire du cours d'anglais un moment où il était le maître d'un discours auquel seuls quelques rares initiés avaient accès, à la faveur de quelques séjours en Angleterre.

L'enseignement de l'anglais dans le premier cycle a considérablement évolué. Certaines méthodes, sous-tendues par de solides fondements linguistiques, sont à l'origine d'un profond renouvellement. Pour ce qui est du second cycle, les voies sont largement ouvertes vers de nouveaux progrès et l'éclectisme est de rigueur au niveau des méthodes utilisées. Cependant, quelles qu'elles soient, il me paraît assuré que l'on ne pourra pas échapper aux techniques de fixation de la langue. La langue seconde ne peut s'apprendre par simple osmose, par la seule vertu du bon anglais parlé par le maître, d'autant moins que nos horaires sont insuffisants et que nos élèves ne vivent pas en milieu anglophone.

Il convient de ne pas stéréotyper à l'excès le schéma de cours que j'ai tenté de présenter ici. C'est un cadre méthodologique dont la mise en œuvre est subordonnée à la nature des documents et aux spécimens de langue traités. Ce que cet exposé a voulu montrer, entre autres choses, c'est l'insuffisance d'un système qui favorise l'interpénétration abusive des phases 1 et 2, à l'origine de toutes les carences.

La conception du cours aussi bien que la manière de le conduire exigent beaucoup **de souplesse** afin que la part de directivité nécessaire, à un certain moment, n'efface pas le caractère dialectique de la démarche, **de discernement** afin que les structures à privilégier soient pertinemment choisies, **de vigilance** afin que l'acte de parole ne soit pas gratuit et que la langue véhicule véritablement des idées.

Je terminerai en précisant que la leçon de langage ne vise pas, nécessairement, à une rentabilité immédiate. Autrement dit, le professeur ne cherchera pas à faire « réciter » dans la phase 2 du cours l'apport linguistique de la phase 1. Dans la phase terminale, le rôle du professeur sera d'organiser le débat, d'ordonner les remarques, de suggérer une voie de sortie devant l'impasse et non d'imposer unilatéralement et de façon univoque une manière de dire. Ce n'est pas simple. C'est, à coup sûr, une des tâches les plus délicates du professeur de langue vivante car les tentations sont grandes. S'il y a rentabilité immédiate, et c'est parfois le cas, tant mieux ! La rentabilité à long terme est indéniablement assurée.

Paul PEURIERE.

L'APPROCHE " NOTIONNELLE "

1. Durant les cinq ou six dernières années, les discussions ont été nombreuses au sujet de l'approche dite « notionnelle ». Le but de cet article est de décrire les origines de cette approche et ce qu'elle peut apporter à l'apprentissage des langues étrangères.

Il faut préciser dès le début qu'il ne s'agit pas d'une « méthode » comme on parle d'une méthode audio-visuelle. Il ne s'agit pas non plus d'une nouvelle description grammaticale (cf. structuraliste, transformationnelle et générative). Il s'agit plutôt d'un principe d'organisation pour l'élaboration des programmes — une façon différente de considérer les données d'une langue que l'on souhaite enseigner.

Une « approche notionnelle » signifie simplement que lorsque l'on enseigne une langue, on donne la priorité à la valeur communicative des éléments du langage plutôt qu'à leur valeur grammaticale et formelle.

2. ORIGINES

a) philosophiques

Le travail entrepris par Austin dans « How to do Things with Words » (1) * et poursuivie par Searle dans « Speech Acts » (2) traitait de la structure de la signification dans les langues naturelles. Deux des idées-clés qui se sont dégagées ont été les suivantes :

— dire = faire. (Il est vrai que certaines classes de verbes — les verbes d'action « performatives », — constituent, par leur énoncé même, une action.)

* Les chiffres renvoient aux notes bibliographiques en fin de chapitre.

- les énoncés ont une valeur communicative (« illocutionary force ») qui peut ne pas correspondre à leur valeur superficielle (« propositional meaning »).

Ce souci de la signification tient une place essentielle dans l'approche notionnelle.

b) socio-linguistiques :

Ces dernières années, l'attention des linguistes s'est déplacée de l'étude des propriétés formelles du langage à celle des différentes manières dont le langage est utilisé dans la communication réelle. Le travail d'Hymes (3) de Gumpertz (4) et d'autres aux U.S.A. et de Candlin (5), de Widdowson (6) et d'autres en Grande-Bretagne ont eu beaucoup d'influence. En ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères, ceci implique que :

- il ne suffit pas d'enseigner le système grammatical formel d'une langue. Si l'on ne possède pas en même temps une maîtrise des règles d'usage correspondantes, il est possible et même probable que des phrases grammaticalement correctes soient employées improprement.
- il ne suffit pas de se concentrer sur la structure de la phrase en ne tenant pas compte de la manière dont les phrases s'imbriquent les unes aux autres pour former des échanges oraux ou des textes écrits. Tenir une conversation implique la capacité de s'adapter et de se réajuster constamment au mouvement général de la discussion. Il ne s'agit pas seulement de juxtaposer une série de phrases correctes n'ayant aucun lien entre elles.
- il ne suffit pas d'enseigner seulement la fonction référentielle (ou cognitive) du langage. C'est-à-dire que l'élève doit non seulement être capable de transmettre un message ou de poser des questions sur ce qui l'entoure, mais aussi d'établir le contact avec son interlocuteur (« phatic function »), d'exprimer son attitude envers lui (« expressive function ») et de le faire réagir (« conative function ») (7). En d'autres termes, celui qui apprend a besoin de ce que Hymes a appelé « an ethnography of speaking », c'est-à-dire savoir précisément quelle sorte de chose dire, sous quelle forme de message, à quelle sorte de personne, dans quelle sorte de situation.
- il ne suffit pas d'enseigner une seule variété de langue. Nous nous adressons aux autres de plusieurs manières, dans un registre qui va du formel à l'intime, selon ce que nous ressentons pour

eux, selon notre condition sociale ou professionnelle, selon l'endroit où nous nous trouvons, etc... Il est donc nécessaire de comprendre les différents registres d'une langue et d'être en mesure de les utiliser dans les situations appropriées.

Pour résumer, celui qui apprend doit acquérir une compétence de communication aussi bien qu'une compétence purement linguistique dans la langue qu'il étudie.

c) **psycho-linguistiques :**

Les principes et les pratiques dogmatiques de la psychologie du comportement appliquée à l'enseignement des langues ont été en grande partie abandonnés. Un travail considérable a été fait sur le processus d'acquisition du langage et il a été reconnu que :

- nous n'en savons pas assez dans ce domaine pour être dogmatiques,
- l'acquisition d'une langue se fait de différentes manières et à différents degrés, selon les personnes,
- le fait de commettre des erreurs est un élément nécessaire de l'apprentissage,
- l'apprenant est beaucoup plus important que le matériel pédagogique. Il transforme d'une façon active ce à quoi il est exposé. Le résultat d'un type donné d'enseignement peut ne pas être nécessairement celui auquel s'attend l'enseignant (8).

Dans le domaine de l'apprentissage des langues, ces idées sembleraient impliquer que :

- il ne peut y avoir de méthode universelle,
- l'élève ne doit pas nécessairement travailler en suivant des progressions, dans les domaines de la grammaire et du vocabulaire, qui soient structurées de façon rigide,
- on devrait lui apprendre à savoir tirer profit de ses fautes,
- il faudrait tenir compte des besoins de chacun,
- on ne devrait pas « donner un enseignement » mais aider l'élève à apprendre.

En résumé, l'attention s'est déplacée et est maintenant concentrée sur l'apprenant et sur ses besoins (9).

d) institutionnelles :

L'intérêt croissant qui se manifeste en faveur de la Formation Permanente et la mobilité des travailleurs due à la création de la C.E.E. ont conduit à la création en 1971 d'un groupe d'experts sous l'égide du Comité du Conseil de l'Europe pour l'Education extra-scolaire et le développement culturel.

Les buts à atteindre que s'est fixé ce groupe sous la direction de J.L.M. Trim, de l'Université de Cambridge, sont les suivants :

- faciliter le libre mouvement des gens et des idées en Europe, en leur procurant les moyens linguistiques pour communiquer directement entre eux.
- rendre le processus d'apprentissage des langues plus démocratiques en fournissant les outils conceptuels pour la planification, la réalisation et la mise en pratique de cours étroitement adaptés aux besoins, aux motivations et aux caractéristiques de l'apprenant et en le mettant autant que possible en mesure de mener à bien et de contrôler sa propre progression.
- fournir un cadre pour une coopération internationale effective dans l'organisation de l'apprentissage des langues.

3. LE TRAVAIL DE L'EQUIPE DU CONSEIL DE L'EUROPE

En 1973, l'équipe a publié « Systèmes d'Apprentissage des Langues Vivantes par les Adultes » (10). Y figuraient les études de :

- J.L.M. Trim : « Projet d'Esquisse d'un Système Européen d'Unités capitalisables pour l'Apprentissage des Langues Vivantes par les Adultes ».
- René Richterich : « Définition des Besoins Langagiers et Types d'Adultes ».
- Jan Van Ek : « Niveau-Seuil dans un Système d'Unités Capitalisables ».
- David Wilkins : « Contenu Linguistique et Situationnel du Tronc Commun d'un Système d'Unités Capitalisables ».

Bien que chacun de ces articles soit d'un intérêt exceptionnel, ce sont ceux de Van Ek et de Wilkins qui sont d'un rapport immédiat avec les idées « notionnelles ».

a) « **Le Niveau-Seuil** » (11)

Van Ek a tenté de déterminer avec précision pour les adultes un niveau de performance de base en langue étrangère (dans ce cas précis, l'anglais a été utilisé, mais d'autres langues l'ont été par la suite).

L'originalité de ce « Niveau-Seuil » réside dans le fait qu'il est basé sur des objectifs de comportement: l'apprenant devrait pouvoir réaliser certaines opérations linguistiques pour atteindre des objectifs non linguistiques. Elle réside également dans le fait que c'est un modèle qui peut s'appliquer à toutes les langues européennes, avec seulement quelques adaptations mineures.

Le modèle donné détermine avec précision les points suivants pour chacun desquels existe une subdivision détaillée :

- **les situations** dans lesquelles le langage va être utilisé ; une liste des rôles socio-psychologiques, des cadres et des thèmes est donnée.
- **les activités langagières** dans lesquelles le sujet va se trouver engagé (c'est-à-dire comprendre, parler, écrire et lire).
- **les fonctions du langage** que le sujet aura à remplir (on trouve une subdivision très détaillée en 6 catégories principales :
 1. communiquer et rechercher l'information
 2. exprimer et découvrir une attitude intellectuelle
 3. exprimer et découvrir une attitude affective
 4. exprimer et découvrir une attitude morale
 5. faire faire quelque chose (« persuasion »)
 6. établir le contact.
- **ce que l'apprenant sera capable de faire** en ce qui concerne chaque thème (par exemple, n° 3, Emploi, profession, métier. L'élève devrait être capable d'échanger des propos sur son lieu de travail, sa formation, ses aspirations).
- **les notions générales** que l'élève sera capable de manipuler (ceci rejoint les catégories sémantico-grammaticales de Wilkins : temporel - moment précis, durée, vitesse, fréquence...).
- **les notions spécifiques** (reliées au thème) qu'il sera capable de manipuler (ceci est fait au moyen de listes de vocabulaire et de syntaxe).
- **les formes du langage** qu'il sera capable d'employer (ceci est relié au n° 3 ci-dessus et une liste détaillée de réalisations est fournie).
- **le degré d'aptitude** dont il est capable de faire preuve.

En dépit de quelques imperfections inévitables, la description précise établie par Van Ek se révèle déjà être d'une utilité considérable pour les auteurs de matériaux pédagogiques et s'avère un document essentiel pour l'enseignement des langues étrangères en Europe.

b) Le « Tronc Commun » - Contenu linguistique et situationnel (12)

Dans cet article, Wilkins présente un cadre notionnel comme devant se substituer aux programmes à base grammaticale ou situationnelle. (Ses raisons d'agir ainsi sont exposées in extenso dans la section qui suit.)

Il divise les catégories en deux parties principales : les catégories sémantico-grammaticales (conceptuelles) et celles des fonctions de communication *.

Dans les **catégories sémantico-grammaticales**, il inclut des notions telles que le temps, la quantité, l'espace, le sujet, le cas et la deixis. En anglais, il illustre la façon dont chacune de ces notions est traduite dans la langue.

Les **catégories de fonctions de communication** incluent les notions de modalité, discipline morale, appréciation, « persuasion », discussion, recherche traditionnelle et exposition, émotions personnelles, relations affectives et relations inter-personnelles. Chacune de ces notions est ensuite étudiée séparément, selon sa fonction précise. Par exemple : Persuasion - persuader, suggérer, recommander, conseiller, prier, etc... A partir de ces désignations fonctionnelles, on peut déterminer les éléments utilisés pour les exprimer dans la langue réelle. Autrement dit on commence par établir les besoins en communication et ce n'est qu'après que l'on arrive aux éléments à enseigner.

Comme Van Ek, Wilkins se charge d'établir une description fondamentale du comportement qui pourra s'appliquer au-delà des frontières du langage, les catégories conceptuelles étant identiques dans les langues d'Europe de l'Ouest, même si leur réalisation linguistique est différente.

* Dans des ouvrages plus récents (13), Wilkins a changé ces deux catégories en trois, la 3^e reposant sur les **modalités**.

4. LA GRAMMAIRE, LES SITUATIONS, LES NOTIONS

C'est Wilkins en fait dont le nom est le plus étroitement lié à l'approche notionnelle et c'est lui qui a affirmé avec le plus de force qu'elle était préférable aux programmes grammaticaux et situationnels.

Il fait les remarques suivantes :

a) **les progressions grammaticales** (ou structurales)

- ne tiennent compte que de certains aspects d'une situation de communication donnée et ne prennent pas en considération les découvertes socio-linguistiques signalées ci-dessus. (2b)
Les éléments de langage appris correspondent donc en partie seulement aux besoins ressentis en dehors de la classe.
- les formes grammaticales sont enseignées seulement parce qu'elles existent dans le langage, non parce qu'elles sont utiles. D'où il s'ensuit qu'un bon nombre de caractéristiques qui ne sont que relativement significatives peuvent être enseignées au dépens d'autres plus immédiatement utiles.
- on enseigne la forme grammaticale et non un ensemble de significations. Il n'y a pas d'équivalence précise entre forme et signification : une même forme toute simple, par exemple « It's raining », peut être sémantiquement complexe.
- elles consistent souvent en une liste de données caractéristiques (ex. présent simple, article défini, comparatifs, forme passive, etc...) que l'on a tendance à considérer dans leurs relations paradigmatiques sans les exposer à la grande variété des structures syntaxiques dans lesquelles elles peuvent se présenter.
- elles ne rendent pas compte de la façon dont les phrases sont utilisées comme énoncés. L'emploi d'une phrase ne se limite pas à la fonction suggérée par sa désignation grammaticale, pas plus que l'expression d'une fonction donnée exige une et une seule forme grammaticale :

FORME IDENTIQUE (IMPERATIF)

Have a drink
Bake the pie in a slow oven
Mind your head
Accept his offer
Drink more Guinness
Forgive us our trespasses

FONCTIONS EXPRIMEES

Invitation
Instruction
Avertissement
Conseil
Persuasion
Prière

FONCTION IDENTIQUE

FORMES GRAMMATICALES UTILISEES

Suggestion

Let's go home
We could always go home
What about going home ?
(It's getting late)

- elles tendent à falsifier la nature du langage réel en regroupant (dans des dialogues ou des drills) des structures identiques. Dans le langage réel, il est rare de trouver une succession de structures identiques. Au contraire, nous trouvons des structures différentes utilisées pour exprimer des idées semblables.
- elles sont atomistiques et synthétiques. Les éléments grammaticaux sont disposés dans un ordre établi et enseignés séparément. On espère qu'au bout d'un certain temps celui qui apprend sera capable de réunir ces éléments et de faire une synthèse. Cette disposition linéaire ne semble pas faciliter l'apprentissage. Dans les programmes notionnels, il est plus facile de réactiver les éléments linguistiques et d'utiliser d'une façon progressive une même forme à des fins de communication différentes. (cf. 4 a) ci-dessus).
- il est inévitable que celui qui apprend ait des difficultés à saisir l'utilité de ce qu'on lui enseigne. Ce n'est pas d'une utilité immédiate pour lui. C'est pourquoi la motivation a tendance à en pâtir.

b) on a proposé des programmes situationnels pour remplacer les programmes grammaticaux. De tels programmes tentent de donner une liste des « situations les plus utiles » dans lesquelles on est susceptible de se trouver, et ensuite d'enseigner le langage correspondant.

Wilkins soulève les objections suivantes :

- la définition du mot « situation » ne peut être qu'incomplète et n'inclut pas tous les éléments qui entrent en jeu dans une situation (cadre, thème, statut personnel, rôle, attitude de l'interlocuteur, etc...) ; elle tend au contraire à concentrer l'attention sur le cadre : par exemple, à l'hôtel, au restaurant, etc...
- il est impossible de prévoir ce qui sera dit, même dans un cadre donné : par exemple, commander son menu n'est qu'une des activités langagières dont on a besoin dans un restaurant.
- une telle approche est donc un gaspillage de temps et d'énergie dans ce sens qu'une même fonction du discours peut se trouver répétée dans un grand nombre de situations différentes.

En dépit de ces difficultés, il serait peut-être judicieux de retenir au moins une partie du cadre situationnel pour établir un programme (14), en particulier les éléments les plus prévisibles (parce que définis avec plus de soin).

c) **Les programmes notionnels**, selon Wilkins, sont supérieurs aux deux cités précédemment car ils prennent comme point de départ les besoins langagiers de l'apprenant pour communiquer. La première question à se poser est : « Qu'est-ce que l'apprenant a besoin de savoir **faire** dans une langue ? » Le langage qu'il faudra effectivement enseigner découlera, après sélection, de l'éventail des énoncés dont une langue dispose pour ses besoins.

Ceci ne signifie pas qu'aucune notion grammaticale ne soit nécessaire, mais simplement que les éléments grammaticaux sont choisis pour leur utilité dans un acte de communication, et que l'ordre dans lequel ils sont enseignés et la façon dont ils sont groupés peuvent être tout-à-fait différents de ceux que l'on trouve dans les programmes plus traditionnels.

5. PROBLEMES POSES PAR L'APPLICATION DES IDEES NOTIONNELLES DANS L'ELABORATION DES PROGRAMMES ET LA MISE EN PRATIQUE EN CLASSE

a) Généralités

- L'établissement d'inventaires notionnels/fonctionnels est en grande partie une question d'intuition, et non d'action objective. Des inventaires différents sont faits par des personnes différentes qui utilisent une terminologie différente, ce qui peut amener de la confusion. Il n'y a aucune raison cependant pour qu'il n'y ait qu'une description notionnelle unique et monolithique. Confronté à un groupe donné de personnes à enseigner, l'auteur de programmes peut faire une description « ad hoc » de leurs besoins langagiers et ceci peut être parfaitement satisfaisant à condition que ce soit justifiable empiriquement (15).
- Il y a un risque que, dans ses éléments les plus simples, un programme notionnel ressemble fort à un recueil de mots et d'expressions à usage touristique, et dans ses formes les plus complexes à une tentative de décrire l'univers tout entier.
- La plupart des tentatives d'application des idées notionnelles ont été faites jusqu'à aujourd'hui à des niveaux moyens et avancés, où les élèves possèdent déjà une connaissance, même faible, de la grammaire de base. Il serait aléatoire de vouloir appliquer un programme purement notionnel à des débutants.

- Il est difficile d'incorporer la grammaire de base à un tel programme de façon à ce que les points essentiels ne soient pas laissés de côté.

b) **Elaboration de programmes**

- Une des difficultés provient du manque de correspondance entre une forme unique et une signification unique. « It's raining » a une multitude de sens selon les différents contextes. Théoriquement, n'importe quelle phrase peut avoir n'importe quel sens. Toutefois, si c'est le cas, il y a en pratique des interprétations conventionnelles qui peuvent être données aux phrases, même en l'absence de contexte, et c'est de celles-ci qu'il faudrait s'occuper au départ.
- Si un programme notionnel consiste en une énumération de fonctions à enseigner dans un ordre donné, il tombe dans le même piège qu'un programme grammatical. Au lieu d'enseigner « le présent simple », on pourrait se retrouver en train d'enseigner « les façons de s'excuser » par exemple. Les défauts de base d'une approche atomiste seraient donc encore présents.

Il est donc évident que le concepteur de programme doit rechercher des groupements d'un ordre plus élevé dans lesquels les fonctions individuelles se combinent naturellement en séries. Par exemple, un groupement de fonctions concernant la « Recherche d'information » recouvrirait la découverte de l'information, sa vérification, la recherche des précisions, etc... (16)

L.G. Alexander considère également que certains enchaînements linguistiques sont très prévisibles et qu'ils consistent en un ensemble de fonctions agissant ensemble.

René Richterich (17) a essayé de préciser quelles étaient ces opérations ou enchaînements de fonctions. On trouve aussi matière à réflexion dans l'analyse de la conversation en classe qui a été faite par Coulthard & Sinclair (18).

- Le choix des éléments fonctionnels à inclure et l'ordre dans lequel les placer entraînent des difficultés. Un critère important de choix est la « portée » d'un élément donné. A combien de fins différentes peut-il être utilisé ? A combien d'usages différents peut-il servir ? Ceci amène à la notion de réutilisation des éléments dans un programme cyclique. Il y a plusieurs manières de faire cela. Le même élément de grammaire peut être ré-utilisé à plusieurs étapes du programme pour exprimer diverses fonctions (par exemple, en anglais, les propositions conditionnelles pour exprimer la probabilité, la menace, la promesse, etc...). La même fonction peut être ré-introduite à différents degrés de complexité (par exemple, pour

expliquer des excuses : « Sorry », « I'm awfully sorry », « I do apologize », etc...). Il est nécessaire également de ré-introduire des fonctions identiques à des niveaux différents de style.

- Même lorsque les objectifs de comportement ont été établis, il est encore nécessaire d'intégrer l'acquisition systématique de la forme grammaticale. C'est une tâche délicate.
- On a le choix entre présenter la même fonction dans une série de situations différentes ou présenter une variété de fonctions dans une situation unique. Aucune des deux solutions n'est totalement satisfaisante.
- Il est plus facile d'incorporer les fonctions (s'excuser, être d'accord, approuver, etc...) que d'incorporer les notions conceptuelles. Cela vient en grande partie de la façon très désordonnée dont les catégories notionnelles et grammaticales empiètent l'une sur l'autre.

c) Techniques pédagogiques

L'enseignement de la compétence de communication s'est éloigné des exercices stéréotypés, en faisant beaucoup plus appel à l'imagination. Le but recherché est d'amener l'élève à vouloir ou à avoir besoin de dire quelque chose. Comment y arriver est un problème qui n'a pas encore été résolu. En général cela implique une utilisation croissante des matériaux authentiques et d'activités obligeant l'élève à résoudre des problèmes dans lesquels il se sent concerné en tant qu'être humain. On trouvera une liste des études publiées sur ce sujet dans la bibliographie ci-dessous.

6. CONCLUSION

Il n'y a aucun doute que les idées notionnelles ont apporté un sang nouveau et vigoureux dans l'enseignement des langues en Europe, et de plus en plus ailleurs.

En dépit des problèmes d'ordre pratique posés par leur application, elles gagnent du terrain. Pour l'instant, c'est principalement dans les cours très intensifs et spécialisés qu'elles sont le plus facilement applicables. Mais à partir du moment où le besoin de communiquer devient le souci primordial, aucun type d'enseignement ne peut les ignorer. Peu à peu les éducateurs cessent de dire : « Apprenez ces éléments de langage. Par la suite, je vous dirai comment les utiliser », et demandent au contraire : « Qu'avez-vous besoin de faire ? voici les éléments de langage qu'il vous faut. »

Alan MALEY.

BIBLIOGRAPHIE

1. Austin, J.L. : **How to Do Things with Words** (O.U.P.), 1962.
2. Searle, John R. : **Speech Acts** (C.U.P.), 1969.
3. Hymes, Dell : The Ethnography of Speaking in Fishman ed. **Readings in the Sociology of Language** (Mouton), 1968.
4. Gumpertz, John J. and Hymes, Dell, eds. : **Directions in Socio-linguistics. The Ethnography of Communication** (Holt, Rinehart), 1972.
5. Candlin C.N. : **The Status of Pedagogical Grammars** in Corder & Roulet eds. **Theoretical & linguistic models in applied linguistics** (Didier), 1973.
6. Widdowson H.G. : **Directions in the Teaching of Discourse** in Corder & Roulet eds. **Theoretical & linguistic models in Applied Linguistics** (Didier), 1973.
7. Jakobson, Roman : **Essais de Linguistique Générale** (Minuit), 1963.
8. Stevick, Earl : **Memory Meaning & Method** (Newbury House), 1976.
9. Roulet, Eddie : **The Contribution of Language Sciences to the Diversification of Second Language Teaching Methods in the Light of the Characteristics of the Learners** (UNESCO), 1975.
10. J.-L.-M. Trim, René Richterich, Jan A. Van Ek, David A. Wilkins : **Systèmes d'Apprentissage des Langues Vivantes par les Adultes** (Council of Europe, Strasbourg), 1973.
11. Jan A. Van Ek : **Le Niveau Seuil** (Council of Europe, Strasbourg), 1975.
12. David A. Wilkins : **An Investigation into the Linguistic and Situational Content of the Common Core in a Unit/Credit System** (Council of Europe, Strasbourg), 1972.
13. David A. Wilkins : **Notional Syllabuses** (O.U.P.), 1976.
14. Alexander, L.G. : **Methodological Implications of Waystage & Threshold Level** (Council of Europe, Strasbourg), 1977.
15. Jupp T. & Hodlin S. : **Industrial English** (Heinemann Educational), 1975.
16. IBM : **Foreign Language Level Rationale** (IBM Paris), 1974.
17. Richterich René : **Essais d'Application d'un Cadre de Référence Pragmatique à la Réalisation de matériels d'Apprentissage du Français Langue Etrangère** (C.I.L.A. Neuchâtel), 1976.
18. Coulthard, Malcolm & Sinclair, J. McH. : **Towards an Analysis of Discourse** (O.U.P.), 1975.

Méthodes publiées, à base d'idées « notionnelles »

- Abbs B., Ayrton A. & Freebairn I. : **Strategies** (Longman), 1975.
- Alexander, L.G. : **Mainline Skills A & B** (Longman).
- Allen J.-P.-B. & Widdowson : **English in Focus** (O.U.P.), 1975.
- Bates, Martin & Dudley-Evans Tony : **Nucleus : English for Science & Technology** (Longman), 1976.

- Candlin C.N. et al. : **Study Skills in English** (University of Lancaster), 1972.
- Crystal, David & Davy, Derek : **Advanced Conversational English** (Longman), 1976.
- Jones C. & Doff A. : **Feelings** (C.U.P.), 1977.
- Jones Leo : **The Functions of English** (C.U.P.), 1977.
- Maley A. & Duff A. : **Sounds Interesting** (C.U.P.), 1975.
- Maley A. & Duff A. : **Variations on a Theme** (C.U.P.), 1977.
- Maley A. & Duff A. : **The Use of Dramatic Techniques in the Teaching of English** (C.U.P.), 1977.
- Morrow K. & Johnson K. : **Communicate I/II** (Centre for Applied Language Studies, University of Reading), 1976.

Voir également :

- Allen, J.P.B. & Pit Corder S. : **The Edinburgh Course in Applied Linguistics**, Vols. I & III (O.U.P.).
- Coste, Daniel et al. : **Un Niveau Seuil** (Strasbourg), 1976.
- Giglioli, Pier Paolo ed : **Language & Social Context** (Penguin), 1972.
- Halliday, M.A.K. : **Explorations in the Functions of Language** (Edward Arnold), 1973.
- Laver, John & Hutchesson, Sandy eds. : **Communication in Face to Face Interaction** (Penguin), 1972.
- Leech, Geoffrey : **A Communicative Grammar of English** (Longman), 1976.
- Lugton, R.C. ed. : **English as a Second Language** (Philadelphia, Center for Curriculum Devt.), 1970.
- Pride, J.B. & Holmes, Janet : **Sociolinguistics** (Penguin), 1972.
- Richards, Jack. : **Error Analysis** (Longman), 1975.
- Turner, Roy ed. : **Ethnomethodology** (Penguin), 1974.
- The British Council, Paris, July 1977.
-

L'IMAGE ET LE SON EN CLASSE DE LANGUE

Suggestions pour quelques utilisations possibles au niveau du second cycle (1)

Nul n'ignore l'intérêt que présentent l'image et le son (2) en classe de langue étant donné l'extrême variété de leurs utilisations. Rappelons-en quelques unes :

- utilisation de l'image comme document de civilisation (commentaires, discussions, comparaison de documents proches ou opposés...)
- introduction ou reprise par l'image ou le son du vocabulaire d'un texte ou d'un thème
- exercices de grammaire (exercices structuraux avec stimuli visuels ou sonores, dossiers de grammaire notionnelle)
- utilisation de l'image et du son pour le jeu et l'expression libre.

Malgré la variété de cette liste, on comprendra qu'il n'est pas question de baser tout l'enseignement sur l'emploi de ces moyens audio-visuels, mais qu'ils nous semblent apporter un complément très utile aux différentes phases du cours.

Il est bien sûr impossible de traiter en quelques pages de tous ces types d'utilisation. Nous nous limiterons par conséquent aux points qui nous ont semblé être les moins connus, à savoir :

- le jeu,
- une approche notionnelle par l'image,
- les principales utilisations du son.

(1) Les quelques exercices suggérés dans cet article ont été réalisés au Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres dans le cadre d'une recherche commune à l'anglais et à l'italien. Cette recherche n'est pas orientée vers une production en anglais ou en italien mais essaye plutôt de déterminer ce que l'image et le son peuvent apporter au niveau du second cycle dans des directions aussi variées que possible.

(2) Nous entendons par « son » l'utilisation de bruits isolés ou de séquences de bruits, à l'exclusion de toute parole humaine.

I

Quelques utilisations de l'image pour le jeu et l'expression libre

(Nous ne mentionnerons pas ici le simple commentaire de « cartoons » ou d'histoires en images dont l'exploitation pédagogique est évidente.)

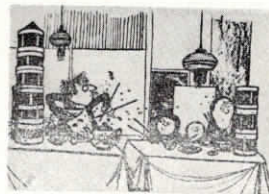
Nous avons été amenées à constater que les documents visuels les plus intéressants sont ceux qui présentent une certaine ambiguïté (personne faisant une action qui peut être interprétée de différentes façons ; éléments paradoxaux à l'intérieur d'une même image ; « cartoons » politiques dont la compréhension n'est pas immédiate.) En effet, plutôt que de se prêter à une simple description, ces images entraînent des réactions, des discussions qui rendent la classe plus vivante et qui permettent des dialogues naturels entre élèves et non plus seulement entre le professeur et les élèves. Mais on ne trouve pas fréquemment de tels documents ambigus et ceci nous a conduites à essayer d'imaginer des techniques permettant de rendre plus mystérieux, plus ambigus, des documents qui ne l'étaient pas à l'origine.

Nous avons retenu deux d'entre elles :

A. Le dessin ou l'image n'est pas présenté en entier et il s'agit d'imaginer la partie qui manque.

a) On peut cacher la légende d'un dessin et la faire retrouver

Exemples :



Suggestions de légendes trouvées par les élèves :

- « Je t'avais bien dit de lire les instructions ! » (1)
- « Et maintenant on va être en retard chez les Martin pour dîner ! »
- « Où dis-tu avoir laissé les bouées ? »
- la légende du dessin était : « Te souviens-tu de ce choc au carrefour ? ».

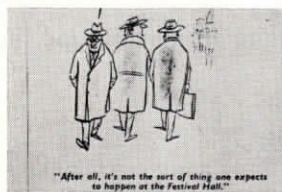
b) Il est également possible de **ne montrer que la légende et de faire deviner le dessin correspondant.**

Les exemples qui suivent sont tirés d'une série de dessins (GRAHAM : **The Eavesdropper**) dans laquelle on voit à chaque fois un monsieur se promenant dans la rue et entendant quelques bribes de conversations. Il essaye alors d'imaginer la situation à laquelle elles peuvent correspondre. Ex. :



1

Si l'on ne présente dans un premier temps que le bas de l'image, on obtient alors un jeu où chaque élève tente de trouver la situation la mieux adaptée à la légende ou la plus amusante.



2



3

Quelques suggestions à partir de la légende de l'image ci-dessus :

- on y a donné un concert « pop » ;
- il y a eu une panne d'électricité ;
- le chef d'orchestre a oublié de venir...

(1) Tous ces documents ont été utilisés dans des classes d'anglais et d'italien. Ils sont utilisables de façon analogue quelle que soit la langue enseignée. C'est pourquoi la plupart des exemples sont donnés en français.

Et à partir de la légende de l'image 3 :

- la dame (qui est d'un certain âge) avait donné rendez-vous à un vieux monsieur (son « boy-friend ») ;
- elle voulait aller écouter un chanteur moderne et le concert n'a pas eu lieu.

(Les élèves qui ont donné cette interprétation ont compris qu'ils devaient trouver la « solution » la plus amusante - la surprise étant née dans ce cas du contraste entre l'âge de la dame et le fait d'aller écouter un chanteur « pop ».)

On peut alors présenter la diapositive en entier :



- c) Une autre possibilité consiste à **cacher une partie du dessin ou de l'image et à faire retrouver celle qui manque.**

Dans l'image qui suit (photo n° 1) seule la partie supérieure du dessin est montrée.

Où donc peuvent bien courir ces gens ?

- s'abriter sous un arbre ?
- dans une maison ?
- se dépêchent-ils de regagner leur voiture pour s'y protéger de la pluie ?

Ce jeu initial permettra d'apprécier beaucoup mieux le dessin quand il sera présenté dans sa totalité.

(Photo n° 2 page 72.)



Photo n° 1

Ce jeu initial permettra d'apprécier beaucoup mieux le dessin quand il sera présenté dans sa totalité.

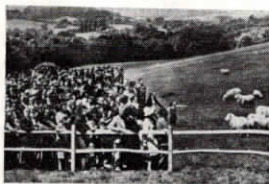
(Photo n° 2 ci-dessous)



Photo n° 2

Cette même technique peut être utilisée avec des publicités. Beaucoup de publicités semblent assez évidentes quand elles sont présentées entièrement et la discussion en classe ne peut pas aller bien loin. Par contre, si l'on commence par ne montrer que la première partie de l'image, l'élève ne sait plus à quoi se rapporte la publicité et il pourra alors essayer de le découvrir. Ceci l'entraînera le plus souvent à faire une analyse beaucoup plus fine des mécanismes de la publicité.

Exemples :



Publicité n° 1 : — la personne qu'on attend est en retard : est-ce une publicité pour un moyen de communication plus rapide (voiture ? ligne aérienne ?) ;

— les gens semblent être endormis : c'est peut-être une publicité pour un alcool, un produit digestif...

On peut alors amener les élèves à rédiger le slogan publicitaire pour le produit qu'ils ont imaginé - avant de leur montrer la photo entière.



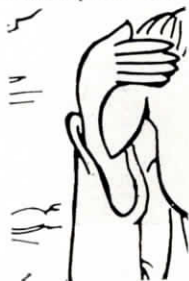
Cette approche permet donc de combiner le jeu et une étude plus détaillée de quelques aspects de civilisation.

d) Enfin, on peut présenter séparément différents éléments isolés de l'image et faire deviner peu à peu l'image entière.

Deux techniques sont possibles :

1. On peut présenter successivement et dans le désordre un certain nombre de détails importants de l'image. L'élève doit alors essayer de lier ces divers éléments et on arrive très vite à plusieurs histoires très différentes, chaque diapositive nouvelle — c'est-à-dire chaque détail nouveau — obligeant les élèves à développer et enrichir ou bien à changer la situation qu'ils avaient imaginée au départ.

Exemples de suggestions fournies par les élèves :



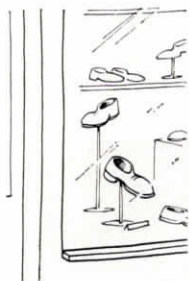
Diapositive n° 1 :

- il est ébloui et veut se protéger les yeux du soleil ;
- il est devant quelque chose d'horrible et ne veut pas voir ce qui se passe ;
- il est fatigué ou il a mal aux yeux ;
- il a honte.



Diapositive n° 2 :

- il est fatigué parce qu'il a marché longtemps pieds nus ;
- il a honte parce qu'il est le seul à être pieds nus.



Diapositive n° 3 :

- il ne veut pas voir les chaussures qui lui font envie car il n'a pas assez d'argent pour en acheter ;
- il a honte car il se rend compte qu'aucune des chaussures n'est à sa taille.



Diapositive n° 4 : document en entier.

2. Au lieu de montrer des détails séparés, on peut isoler — dans un premier temps — une partie centrale de l'image, puis dans les diapositives suivantes, on élargira peu à peu le contexte.



Diapositive n° 1 :

- est-il en colère ? A-t-il peur ? pourquoi ?
- Qui est-il ? Est-il seul ?
- Où est-il ?



Diapositive n° 2 :

- se battent-ils ?
- ont-ils eu un accident ?



Diapositive n° 3



Diapositive n° 4

Diapositive n° 5
(image entière)



Ces deux types d'exercices se prêtent particulièrement bien à la pratique de formes de probabilité, de doute ou de certitude :

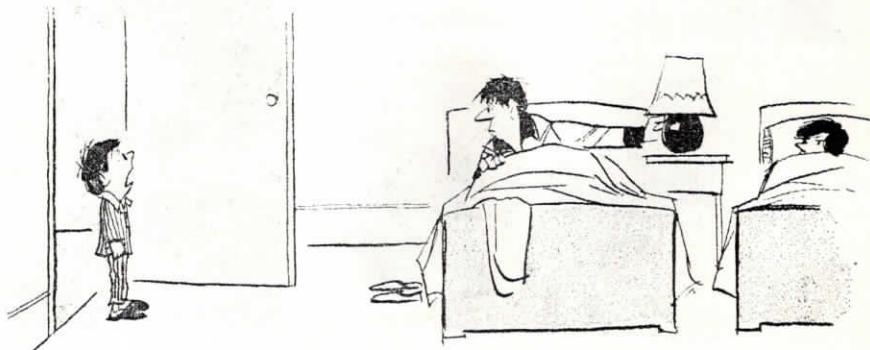
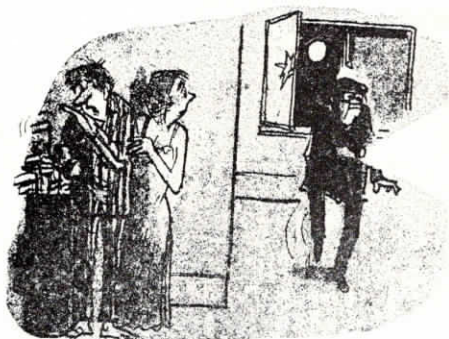
- he's probably... / he's likely to be...
- I think he must be...
- Then he couldn't be a ... / He must have been...

ou en italien :

- Può darsi che...
- Casomai
- Sembra che...

B. Juxtaposition de trois ou quatre images dont le rapport n'est pas évident : on demande d'imaginer une histoire à partir de ces trois images (dans l'exemple qui suit, nous avons pris des dessins d'un même auteur afin que les personnages se ressemblent et puissent paraître les mêmes d'un dessin à l'autre.)

Exemple d'une histoire imaginée par des élèves à partir des images qui suivent : Le petit garçon réveille ses parents car il entend du bruit. Les parents réussissent à assommer le voleur, puis ils le livrent à la police. Plus tard, le petit garçon se marie. A la noce, le père du marié découvre que le père de la mariée n'est autre que l'ancien voleur... Tous deux se remémorent leur passé avec plaisir.



II

Approche notionnelle

L'image nous semble se prêter particulièrement bien à une approche notionnelle. Elle permet en effet de créer une situation ainsi que le besoin de communiquer et d'employer certaines notions. Nous sommes parties de l'histoire suivante (voir p. 78 à 80) pour introduire et travailler les notions d'invitation - acceptation - refus - regret :

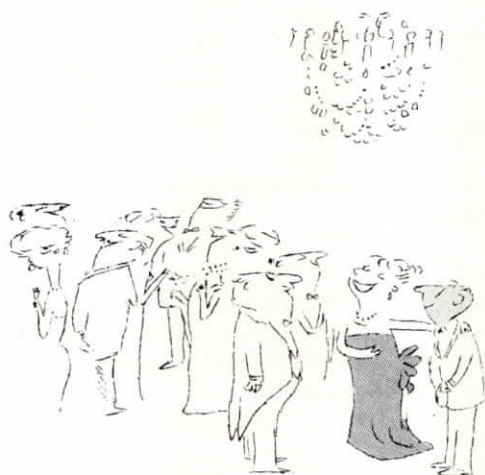
Voici quelques-unes des étapes du travail que l'on peut faire à partir d'une telle histoire.

A. On ne montre pas l'histoire en entier, mais le travail se fait sur chaque image successivement :

- description
- analyse
- différentes interprétations
- la scène peut être ensuite jouée ou dialoguée par plusieurs groupes d'élèves.

Ceci permet de souligner l'avantage que présente la diapositive par rapport à l'image du manuel puisqu'il est en effet possible de faire découvrir à l'élève ce qu'on veut au moment précis où l'on veut, ce qui n'est pas possible autrement.

Chaque fois qu'une nouvelle image est présentée, l'histoire se développe, s'enrichit, et les interprétations divergent. Les scènes jouées ou imaginées deviennent donc très différentes, mais le point commun reste la nécessité d'exprimer l'invitation ou le refus par exemple. (L'hôtesse supplie-t-elle le monsieur de chanter une chanson, de raconter une anecdote, de faire un discours?... Selon les interprétations choisies au départ, certaines de ces possibilités seront éliminées et d'autres s'imposeront.) De plus, il deviendra vite nécessaire d'utiliser plusieurs niveaux de langue selon la façon dont le personnage a été compris au départ (le monsieur peut s'exprimer fort poliment, ou bien au contraire, si c'est un cousin peu éduqué venant de la campagne, il parlera peut-être de façon incorrecte).

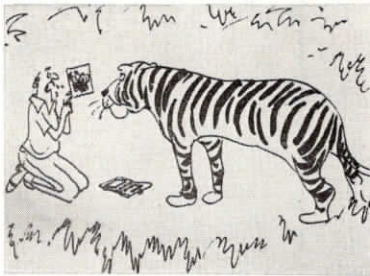






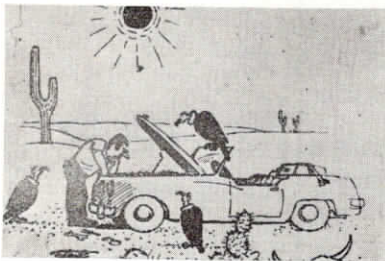
DIAPPOSITIVES 1/2	DIAPPOSITIVES 3/4/5	DIAPPOSITIVES 6/7/8
<p>Le monsieur est rouge car :</p> <ul style="list-style-type: none"> • il ne se sent pas comme les autres (il n'est pas aussi riche ; il n'est jamais allé à une réception aussi mondaine ; il n'est pas habillé comme tout le monde ; il est seul : sa femme n'est pas avec lui...). • il est tout simplement très timide. • il vient d'apercevoir quelqu'un qu'il ne voulait pas rencontrer. • il vient de lui arriver quelque chose de stupide (il est rentré dans une voiture en arrivant). 	<p>Il raconte son accident</p>	<p>L'hôtesse découvre qu'il s'agissait de sa voiture.</p>
<p>Qui est-ce ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • un cousin de province qui arrive à Paris pour la première fois. • un petit employé invité par son patron. • quelqu'un de pratiquement inconnu invité par l'hôtesse car sinon ils seraient 13 à table. • le chef cuisinier. 	<p>L'hôtesse insiste pour qu'il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • raconte une histoire • fasse un discours • chante une chanson <p>»</p> <p>»</p> <p>Il donne la recette du plat principal</p>	<p>L'histoire /la chanson n'est pas convenable. Le cousin de Province s'exprime fort mal.</p> <p>L'employé raconte une histoire ridiculisant quelqu'un : il ne sait pas que la personne est là.</p> <p>Quelqu'un n'est pas venu : il y a toujours treize personnes à table ; le monsieur prédit qu'il va arriver un malheur.</p> <p>Cette recette est bizarre, horrible... et tout le monde se sent gêné.</p>

B. Cette étude des divers niveaux de langue peut être reprise plus systématiquement par quelques diapositives. Dans les deux images qui suivent, le monsieur ne s'exprimera pas de la même façon pour supplier le tigre et la contractuelle :



C. Un exercice structural par diapositives peut permettre de faire réemployer de façon plus intensive quelques structures que l'on veut privilégier.

D. Enfin, l'étude de la notion peut donner lieu à un certain nombre d'exercices écrits. L'exercice suivant, par exemple, a pour seul but de vérifier la bonne connaissance des structures. On peut donner ou projeter un dessin et demander de compléter quelques débuts de phrases exprimant le regret :



- | | | |
|--------------------|--|-------------------|
| • Next time... | | — peccato che... |
| • What a pity... | | — perche mai... |
| • Why on earth... | | — come mai... |
| • I wish I... | | — magari avessi.. |
| • Why didn't I... | | |
| • If I had known.. | | |
| • If only I... | | |

exemples de réponses suggérées :

(les aigles) : Si seulement il était un peu plus gros...

(le monsieur) : Pourquoi donc ai-je oublié l'essence ?

La prochaine fois, j'enverrai ma femme...

E. Les structures acquises, cette étude notionnelle peut déboucher sur la lecture de textes ou sur un exercice plus libre de « role-playing » où les élèves devront interpréter diverses situations d'invitation ou de regret.

III

Quelques utilisations du son

Si l'image, par ses très grandes possibilités d'exploitation et par la richesse de son contenu de civilisation, est un support privilégié, ce n'est pourtant pas le seul. L'utilisation de sons en classe de langues nous semble tout aussi intéressante. En effet, là encore :

- l'exploitation peut se faire sans passer par la langue maternelle
- c'est une technique qui est très motivante pour les élèves.

Une des caractéristiques principales du son, c'est qu'il est ambigu, et qu'il se prête donc particulièrement bien à des jeux, à des exercices de supposition et d'interprétation. Mais, plus généralement, nous pensons qu'il peut être utilisé de manière très variée, pour des exercices très contraignants ou très libres, très simples ou beaucoup plus complexes, et pour mener à des acquisitions très complémentaires.

Nous parlerons surtout de quatre types d'exercices :

A. Exercices structuraux : Il s'agit du niveau le plus « élémentaire » de l'emploi de sons. Au lieu de partir d'un stimulus oral (phrase à transformer, situation) ou visuel, nous partons d'un bruit qui va permettre de produire une structure donnée. Il faut noter que cette utilisation est limitée et que les sons se prêtent surtout à la pratique de structures temporelles. Ex. : le passé proche

- sonnette → on vient de sonner
vase se brisant → quelqu'un vient de faire tomber un vase
radio/ arrêt → quelqu'un vient de fermer la radio.

Une variante de cet exercice consiste à faire entendre plusieurs séquences de trois bruits. Chacune de ces séquences constitue une petite histoire qui permettra d'utiliser un certain nombre de mots de liaison. Ex. : utilisation de : POUR QUE/ BIEN QUE/ PARCE QUE/ APRES (QUE)

a. Quelqu'un qui ronfle - bruit de moustique - bombe insecticide

- Après qu'il se soit endormi, le moustique l'a réveillé
- Il utilise la bombe pour tuer le moustique
- Bien qu'il ait été profondément endormi, le moustique l'a réveillé
- Il a tué le moustique parce qu'il l'empêchait de dormir.

Puis, même exercice avec les séquences suivantes :

b. ronflement - bruit de voix, fête chez les voisins - balai tapant au plafond.

c. ronflement - train - soupir...

Suggestions d'utilisation : On peut tout d'abord écouter les quatre premiers bruits, faire trouver les phrases et utiliser les mots de liaison, puis écrire ces mots au tableau, dans le désordre et les faire réemployer pour les séquences suivantes.

B. Bruitage d'atmosphère : Cet exercice est tout à fait différent et a pour but d'introduire le vocabulaire d'un texte ou d'un thème, ou bien d'entraîner une discussion sur un certain sujet en recréant une atmosphère particulière.

Ex. : Bruits de vent, pluie, tempête, tonnerre, portes qui claquent ou grincent, puis des pas qui approchent de façon terrifiante. Enfin, deux coups de feu.

Exploitation :

- permet d'introduire de façon plus facile et plus stimulante le vocabulaire du thème de la tempête, de la terreur.

- on a un début d'histoire et on peut faire imaginer la situation (où ? Dans une maison abandonnée ? Un château gothique ? Qui est là ? Pourquoi les pas qui approchent ? Pourquoi les coups de feu ? Imaginer la suite...)

C. Bruits à relier : Il s'agit d'un exercice plus libre, moins directif, qui se rapproche du jeu. Il consiste en une série de trois, quatre ou cinq bruits, sans aucun rapport apparent, et qu'il faut relier en imaginant une histoire.

Ex. : halètement - bruits de voix dans une salle de concert, silence, puis début d'une sonate - miaulement - chute molle - bouchon de champagne qui saute.

- quelques-uns de ces bruits étant ambigus, ils sont compris de façons différentes (bouchon = balle de ping-pong ? coup de feu ?)

• les bruits sont tout d'abord discutés l'un après l'autre, ce qui permet d'introduire une partie du vocabulaire dont les élèves auront besoin pour bâtir leurs histoires. Les élèves pourront ensuite, par petits groupes, chercher une histoire et chaque groupe la présentera au reste de la classe qui essaiera de la critiquer. Cet exercice est donc très utile pour pratiquer les notions de certitude, doute, accord et désaccord. Voici deux des histoires obtenues dans une classe de seconde :

	halètement	concert + miaulement	chute molle	bouchon
GROUPE 1	c'est quel- qu'un qui est pressé	la personne cou- rait après son chat qui est ren- tré dans la salle de concert	le pianiste, excédé, lance le chat au loin	n'arrivant pas à s'en débarrasser, il tue le chat d'un coup de fusil.
GROUPE 2	c'est quel- qu'un qui a peur	c'est un cambrio- leur qui s'apprête à faire « un coup » Miaulement = signal (on entend bien qu'il est imité)	le propriétaire de l'apparte- ment cambriolé est assommé et tombe	Les cambrioleurs trouvent une bou- teille de champa- gne et l'ouvrent pour fêter leur succès.

D. Histoires par bruits : Nous avons également utilisé des histoires complètes par bruits, plus directives, mais conservant tout de même une certaine ambiguïté. Elles présentent surtout les avantages suivants :

— certains sons n'étant pas très clairs donneront lieu à des discussions.

— chaque nouveau bruit entendu apporte une précision supplémentaire sur l'histoire et permet de réinterpréter le début (then it could not be... it must have been...)

— elles permettent tout particulièrement de travailler le style narratif.

(voir tableau page suivante)

Exemple :

BRUITS :	Sonnerie de téléphone	?	Sirène d'alarme	Pas	Sirène de pompiers	La voiture ne part pas	la voiture démarre	voiture en ville (klaxons) plus de bruits de ville
Interprétations des bruits	- téléphone - sonnette d'appartement - sonnerie dans une usine	quelqu'un décroche le téléphone	- sirène de bateau - saxophone - bourdonnement - d'abeille, mouche, ... - alarme - incendie - sonnerie de fin de travail dans une usine	- une personne qui tombe dans un escalier - des gens montent (ou descendent) un escalier en courant	- ambulance - police - voiture de pompiers	la voiture ne part pas	la voiture démarre	canard écrasé
EXEMPLES D'HISTOIRES :	Dans une école usine		la sonnerie annonce l'heure du déjeuner	tout le monde y va	quelqu'un a trop mangé et est emmené en ambulance	l'ambulance lance a des problèmes pour partir		- la voiture traverse la ville puis entre en pleine campagne (elle va très vite) - sur une autoroute on entend une poursuite en voiture (nombreux coups de frein et tournants pris très vite)
	Dans une caserne de pompiers : on annonce un incendie		sonnerie dans la caserne	les pompiers descendent	la sirène de la voiture d'incendie	c'est une vieille voiture qui ne part pas		- l'ambulance reconduit la personne chez elle (elle habite une ferme) - l'hôpital est tout neuf et se trouve en pleine campagne (ce qui explique pourquoi la voiture va si vite)
	Dramatisation de "The Milk Bottles" * Quelqu'un sonne à l'appartement → pas de réponse		on entend le bourdonnement de mouches derrière la porte	la personne redescend chercher la police	la sirène de la voiture de police	elle ne part pas		L'incendie est dans une ferme. La voiture des pompiers est bien sûr très pressée La voiture de police va très vite car elle transporte le corps qui sent très mauvais (il y avait de nombreuses allusions aux odeurs dans la nouvelle)

* The Milk Bottles : Il s'agit d'une nouvelle qui avait été étudiée en classe : des bouteilles de lait non ramassées, une très mauvaise odeur et beaucoup de mouches derrière la porte laissent croire que quelqu'un a été assassiné dans un appartement londonien.

La plupart des jeux et exercices qui ont été décrits ici tendent donc à encourager la créativité et l'expression libre en exploitant ou en développant l'ambiguïté de l'image ou du son.

Ils nous semblent particulièrement intéressants dans des classes du second cycle où ils permettent

- de motiver les élèves
- de les encourager, dès le début de l'année, à s'exprimer le plus librement possible et ainsi de les mettre en confiance
- de reprendre par le biais ou de jeux ou de discussions certains aspects grammaticaux ou notionnels qui ont été vus auparavant mais qu'il est très difficile, dans le second cycle, de retravailler de façon « traditionnelle ».

Il n'est bien entendu pas question de développer ces types de jeux au détriment de tout autre travail : ils ont leur place parmi bien d'autres activités de compréhension orale ou écrite, d'étude de textes ou d'aspects de civilisation.

Nous pensons cependant qu'ils peuvent être intégrés de façon très souple à de nombreux moments de la classe (présentation du vocabulaire d'un texte ; étude d'une notion avant d'aborder un thème, réemploi de certaines structures...)

Claude-Françoise GRELLET et Jacqueline JOURNET.

Plaidoyer pour un écrit rénové

Si la caractéristique d'un enseignement vivant et dynamique est de se remettre constamment en question, l'enseignement de l'anglais en France n'a rien à craindre.

Jusqu'à ces dernières années, cependant, les nouveautés et les réorientations concernaient surtout les premiers niveaux. Le second cycle semblait bien protégé derrière son appétit de culture, ses techniques audio-orales éprouvées et les vertus de la lecture expliquée.

Mais les sujets d'inquiétude, les questions et l'espoir de perspectives nouvelles ne manquent pas.

Une recherche entreprise en 1972 (1) sur le niveau des élèves à l'entrée en seconde confirmait ce que les professeurs constataient année après année. Les classes étaient hétérogènes et le niveau moyen fort décevant. Comment consolider un « acquis » aussi incertain sans infliger aux élèves une répétition démotivante des exercices scolaires pratiqués jusqu'alors ? Comment se servir de cet « acquis » comme de tremplin pour renouveler le contenu et la manière de l'enseignement au second cycle ?

De leur côté les élèves affirmaient leur intérêt de plus en plus grand pour les problèmes sociaux et idéologiques de leur époque qu'ils ne trouvaient pas toujours reflétés dans les textes à tendance littéraire qui leur étaient proposés. Les choix s'orientaient donc vers des thèmes et des textes plus actuels et plus diversifiés, vers une conception de la civilisation non plus enseignée dans une perspective diachronique mais plus proche de la notion anglo-saxonne de « culture », axée sur la réalité immédiate et moins soucieuse de systématisation et d'exhaustivité. Mais les manuels rédigés dans cet

(1) Voir l'article de Jane SAMUEL, ainsi que la brochure Groupes de niveau et pédagogie différenciée en classe de seconde - I.N.R.D.P., 1972.

esprit étaient rares jusqu'à ces derniers mois et les professeurs devaient s'ingénier à constituer leur propre matériel.

Dès la fin des années 60, la toute récente socio-linguistique remettait en question bien des idées établies dans l'enseignement des langues. Les travaux connus maintenant en France sous l'appellation d'« approche notionnelle » (2) commencent à inquiéter sérieusement les adeptes d'un audio-oral trop formaliste, attaché à la reconstitution orale de formes linguistiques tirées de textes souvent écrits. L'apprentissage de la communication ne passerait plus seulement par la reformulation du texte ou par des variations sur le contenu de sens du texte, mais obligerait à la mise en œuvre d'une véritable stratégie tenant compte de variables rarement étudiées, sinon accidentellement, dans les classes. Elle exigerait des compétences différentes selon le mode et la situation de communication.

La communication écrite se retrouvait, tout autant que la communication orale, profondément mise en cause. Force était de constater que notre pédagogie largement fondée, surtout au second cycle, sur des textes et des pratiques écrites, ne s'était jamais vraiment posé le problème de la nature, de la fonction de l'écrit et, partant, de son apprentissage. Elle l'avait réduit au déchiffrement des signes graphiques (le « passage à l'écrit »), et à l'acquisition de lexique et de grammaire. Les mots et les formes grammaticales une fois connus — souvent grâce à une explication ponctuelle immédiatement préalable — l'élève devrait pouvoir « comprendre » — c'est-à-dire soit reconstituer le texte, soit répondre à des questions sur le sens de certains éléments, exercices fermés et conditionnants s'il en est ! A la suite de ces exercices, et dans le meilleur des cas, il devrait pouvoir discuter des faits et des idées dans la langue étrangère. De façon parallèle, en production écrite, des exercices systématiques axés sur la phrase mèneraient presque sans transition à l'« essay », exercice noble où l'intelligence créatrice de l'élève peut se donner libre cours.

Dans les deux cas, des problèmes essentiels sont éludés. Une réflexion sur la lecture et la compréhension écrite montre la complexité de cette activité et la nécessité d'y préparer l'élève. De même l'activité de production écrite exige qu'au-delà de la correction grammaticale de surface, on aide l'élève à produire un texte logiquement organisé et formulé de la manière la plus apte à communiquer le message au lecteur visé. Un texte linguistiquement fautif peut être efficace. Un texte grammaticalement correct — ils sont rares de toute

(2) Voir « The Threshold Level », Publication du Conseil de l'Europe, Strasbourg 1975. Voir aussi p. 53 l'article d'Alan MALEY.

manière dans nos classes — peut ne pas transmettre le message de façon valable.

On a deviné dans les remarques précédentes l'impact qu'ont eu dans les années 60 les psychologues qui, réagissant contre les aspects mécanistes du conditionnement, ont redonné au raisonnement, à la formation, à la formulation, et à la discussion d'hypothèses, à la prise de décision, une place privilégiée dans le processus d'apprentissage et ont forcé les pédagogues à se poser le problème du développement des compétences et de la stimulation de la créativité. Au savoir et au savoir faire (« skill-getting » et « skill-using ») viennent s'ajouter le savoir inférer, structurer, créer...

L'utilisation du langage n'est plus simple affaire de réflexes conditionnés de capacité de rétention mémorielle. Il faut faire confiance à l'intelligence de l'élève et l'aider à se former. Il faut tendre à rendre l'élève autonome.

C'est sur cette toile de fond que nous voudrions projeter quelques considérations sur la pédagogie de l'écrit et les possibilités de son évolution, sinon de son renouvellement dans le 2^e cycle.

Afin de clarifier l'exposé, et aussi parce que les deux aspects ne sont pas pour nous sur le même plan, nous distinguerons entre compréhension et production écrites.

LA COMPREHENSION ECRITE

Dans la vie, l'activité de lecture est une activité individuelle, silencieuse qu'on entreprend soit pour obtenir des informations, soit pour en retirer un certain plaisir. Elle porte sur des documents de nature et de contenu extrêmement divers, allant de l'annonce publicitaire, du mode d'emploi ou de la recette, à l'article de journal scientifique ou au roman. Il n'y a donc pas un type unique de lecture mais une stratégie générale et des techniques différenciées selon la nature du document, l'objectif poursuivi, le temps dont on dispose... La recherche d'une information dans un article obligera à une lecture rapide pour repérer la phrase ou le paragraphe important, l'examen d'une recette de cuisine dera être précis et souvent répété. la lecture d'un récit pourra être plus ou moins superficielle... Dans tous ces cas le lecteur adapte son activité au but qui est le sien.

Si notre objectif réel est qu'un jour l'élève puisse acquérir suffisamment de confiance et de compétence pour aborder, seul, des textes non choisis et adaptés pour lui, il faut que notre pédagogie

le prépare réellement à cette activité et n'hésite pas à se débarrasser de toutes ces pratiques qui, actuellement, sous le nom de lecture, occupent un temps de classe précieux :

- la répétition orale d'un texte écrit et la lecture à haute voix ou accompagnée d'audition qui ralentit dangereusement la vitesse d'une lecture purement visuelle,
- l'explication préalable des difficultés qui rend inutile tout effort d'inférence et qui entretient l'état de dépendance de l'élève,
- les questions directives qui ferment toute interprétation libre, et bien d'autres encore...

Sans minimiser l'importance des connaissances grammaticales et lexicales de base — que nous supposons en grande partie connues à l'entrée en 2^e, tout au moins sur le plan de la compréhension, nous nous attacherons d'abord à ce qui nous paraît constituer l'essentiel de toute compétence de lecture :

- la capacité de repérer les informations essentielles et donc d'établir une hiérarchie entre les idées centrales exprimées et leurs satellites,
- la capacité d'utiliser le contexte linguistique et les connaissances culturelles extérieures au texte pour inférer soit des significations de mots ou d'expressions inconnus, soit des interprétations au niveau du texte.

Les travaux sur la structure textuelle ont montré, entre autres, qu'une des compétences fondamentales de tout lecteur efficace est de pouvoir reconnaître les unités de sens larges d'un texte, les paragraphes, même si ceux-ci n'étaient pas, comme dans les expériences réalisées, délimités par la typographie, même si les articulateurs étaient supprimés. Un lecteur compétent est sensible aux ruptures de logique et peut par exemple, éliminer d'un texte des phrases parasites. Le paragraphe contient le plus souvent un noyau de sens central, un thème que nous pouvons appeler idée ou information centrale, qui est étoffé par des satellites ayant des fonctions diverses : circonstances, renforcement anecdotique, causes, conséquences, justifications, etc... La recherche de cette organisation logique sous-jacente, souvent soulignée par des marqueurs linguistiques (articulateurs, pronoms, temps des verbes, ponctuation, etc...) doit constituer un des objectifs premiers de l'apprentissage d'une lecture dépassant le simple déchiffrement linéaire ou le stade

de la traduction mentale. L'entrée dans le texte, première activité, doit permettre d'en dégager l'organisation d'ensemble et les idées principales. La première étape de la compréhension est, d'une certaine manière, globale.

Dans la pratique, les exercices destinés à faire prendre conscience de la façon dont le texte « fonctionne », suivent immédiatement la lecture silencieuse, individuelle — seule forme de « lecture » authentique. Ils peuvent aller du plus simple « Lisez ce (court) texte en pensant à la réponse qu'il apporte à la question suivante » (qui permettra de dégager l'idée centrale) ou sous forme de choix multiples à trois ou quatre options, « Quelle est la meilleure formulation de l'idée centrale de ce texte ? », au plus complexe comme donner un résumé, en un nombre de mots limité, d'un paragraphe complexe.

Entre les deux se situe une large gamme d'exercices allant de l'élimination d'éléments parasites introduits dans des textes à l'analyse des étoffements de l'idée centrale du paragraphe et à sa représentation sous forme de diagramme (1).

Ces exercices ne doivent évidemment pas être tous proposés en série à propos d'un même texte, ils seront aussi variés que possible dans leur contenu et le type de tâche proposé. Comme des réponses différentes peuvent se justifier et, souvent, être également acceptables, un travail de réflexion et de discussion, en groupe ou avec la classe entière, fera prendre conscience de la présence nécessaire d'une organisation, sans laquelle le message ne serait pas transmis efficacement, des différents types de structure (place de l'idée centrale, nature et nombre des étoffements), des différents cheminements logiques possibles, du problème de la redondance de l'information, de la relation entre le schéma d'organisation logique et ses manifestations linguistiques de surface.

Cette mise en place effectuée, la compréhension « globale » sera affinée en dotant les élèves d'une stratégie leur permettant de contourner les points noirs, de ne pas se laisser bloquer par des éléments inconnus, d'inférer la signification de ces éléments de façon suffisamment précise grâce aux indices fournis par le texte.

Il a été montré que la lecture d'un texte authentique non adapté, de « difficulté moyenne » exige que l'élève possède un vocabulaire

(1) Voir certains des exercices proposés dans les Cahiers d'exercices auto-correctifs faisant partie des ensembles pédagogiques de la méthode « It's up to you » pour les classes de 4^e et de 3^e, et les fiches des Multiread II (S.R.A. Paris, 1973), et Multiread A (S.R.A. - Londres, 1977).

d'au moins 5.000 unités (1). Même si cette condition est remplie — et ce ne serait, dans le meilleur des cas, pas avant les classes terminales dans notre système — il restera inévitablement dans ce texte des éléments lexicaux inconnus du lecteur. Notre tâche au second cycle est donc double :

- amener les élèves à franchir le seuil des 5.000 unités lexicales,
- développer leur capacité d'inférence.

Les deux problèmes sont d'ailleurs liés. Dans les 5.000 unités nécessaires entrent de nombreux dérivés et composés et un des indices qui peuvent faciliter l'inférence est justement la reconnaissance des procédés de formation des mots.

Des règles de dérivation, peu productives pour des débutants, deviennent indispensables lorsque la proportion des dérivés et composés augmente (2). Il est vrai que la proximité formelle ne garantit pas une proximité sémantique, que « indifférent » n'est pas le contraire de « différent ». Aussi le rapprochement des formes ne peut-il jamais être le seul indice utilisé. Il doit être complété par une batterie d'indices syntaxiques, culturels, logiques.

Soit, par exemple, un mot anglais encore inconnu « blick ». Ce mot est bien acceptable phonétiquement et orthographiquement (puisque nous connaissons des mots comme « brick » et « blue »). Si nous considérons ce mot isolément, nous n'avons aucun espoir d'en découvrir le sens. Il peut appartenir à toutes les classes de mots possibles (sauf à la classe « fermée » des mots grammaticaux).

Si nous trouvons le groupement « a blick » (où « blick » est précédé d'un déterminant) nous avons déjà une indication utile. Il ne peut s'agir que d'un nom (ou d'un mot utilisé comme nom). Si le mot est inséré dans le contexte « They went to a blick », nous avons une indication sémantique importante : puisque « blick » peut être associé à « go to... », il ne peut s'agir que d'un lieu ou d'un événement. Si nous trouvons : « Last night, we went to a blick » un élément culturel déterminant est précisé : il s'agit d'une réalité proche de nous. Si enfin nous disons « Last night, we went to a blick at our friends' and we had a marvellous time », tous les

(1) Voir William F. Bottighia, editor. Reports of the Working Committees, 1963 Northeast Conference on the teaching of Foreign Languages.

(2) On atteint 60 %, si on considère un ensemble lexical de 40.000 unités.

indices, morphologiques, syntaxiques, sémantiques et culturels concourent pour nous mettre sur la voie d'un synonyme de « party ».

Ainsi la stratégie d'inférence peut être décomposée en quatre étapes :

1) Repérage du point de blocage, de l'élément inconnu. Ce repérage n'est pas toujours évident pour l'élève (« actual » - « chance ») et le professeur aura à intervenir soit pour attirer l'attention, soit pour fournir un contexte qui forcera l'élève à s'interroger sur le sens d'une unité qu'il n'aurait pas remarquée autrement.

2) Recherche des indices contextuels morphologiques (proximité formelle, classe grammaticale), syntaxiques (marques, positions dans la structure, ponctuation, articulateurs), logiques et situationnels, (relations entre les éléments de sens de l'énoncé, articulateurs), thématiques et culturels (connaissance préalable du sujet ou de sujets voisins, points d'appuis dans sa propre culture, analyse de la situation de communication).

3) Formulation d'hypothèses. C'est l'étape capitale, celle qui développe le mieux les facultés créatrices des élèves, celle où le raisonnement par analogie ou par contraste, où la capacité de classer et de généraliser, pourra s'appliquer à des objets précis. L'élève pourra évaluer immédiatement la qualité de son inférence selon que la compréhension est assurée ou non.

4) Vérification des hypothèses en fonction du texte entier, ou, tout au moins, d'un contexte large. Cette étape ne doit pas être négligée car c'est le recours contre les hypothèses mal construites et les inférences abusives. C'est aussi le plus sûr moyen de faire prendre conscience du fait qu'un élément n'a pas un sens unique et fixe, prévu par le dictionnaire, mais que sa signification est largement conditionnée par la situation de communication et le contexte.

C'est ainsi que si vous trouvez la phrase :

« The underground is both fast and cheap »,

le terme underground aura bien le sens fourni par le dictionnaire de moyen de transport urbain, et ses connotations habituelles de rapide, commode, ... Mais dans la phrase :

« She hates the underground »,

la personne ne peut en vouloir aux transports urbains. Elle a horreur de rouler sous-terre, de la promiscuité, de l'odeur... éléments de sens contenus à l'état latent dans « underground » mais qui ne sont réalisés et compris dans ce contexte que par la présence de « hates ».

On voit à quels types d'activités de classe et d'exercices ces différentes étapes peuvent donner lieu :

On « fait » de la grammaire non pas pour elle-même, ce qui est fort peu motivant, mais pour recueillir les indices qui vont permettre de résoudre une inconnue.

On discute de problèmes logiques en vue d'évaluer la justesse d'une hypothèse : dans la phrase « We went to a blick at our friends' », « blick » a toutes les chances de désigner un événement et non un lieu (les deux seules possibilités dans le contexte « go to a... ») puisque le lieu est déjà indiqué, « at our friends' ».

On utilise ainsi l'anglais oral en classe pour communiquer dans une situation authentique devant aboutir à la solution collective d'un problème, et non de façon arbitraire et conditionnée pour répéter oralement des phrases écrites, répondre oui ou non si un des mots employés n'apparaît pas dans le texte original, ou produire une phrase correcte qui satisfera le professeur dans la mesure où elle renvoie, en écho, le sens d'un élément du texte.

On encourage les élèves à revenir au texte original pour y retrouver des informations, pour y vérifier l'ensemble de leurs hypothèses, pour les préparer à l'étape suivante de discussion des faits et des idées du texte, l'étape de « dépassement », d'interprétation, d'inférence portant sur le texte entier. Cette étape à laquelle professeurs et élèves sont attachés, pourtant si rarement réussie, dépasse le cadre de notre présentation. Une lecture « efficace » et ses habitudes de structuration de pensée et d'inférence ne peuvent que la rendre plus accessible, plus riche et plus stimulante.

Pour mettre en place le type de compréhension écrite dynamique, formatrice et créatrice que nous avons esquissé, deux facteurs au moins sont indispensables :

- la volonté de l'enseignant de modifier ou de préciser ses conceptions sur la lecture et d'innover sur le plan des techniques pédagogiques. Au lieu d'être le répétiteur et l'explicateur, il devra

accepter de laisser les élèves aborder le texte seuls, silencieusement. Il n'interviendra que pour les guider et pour discuter leurs inférences ou leur conception de la structure du texte.

- l'existence d'un matériel approprié, pouvant faciliter l'acquisition progressive d'une compétence de lecteur en langue étrangère.

Rares sont les « méthodes » de langue qui envisagent le problème. En général les manuels n'offrent qu'un choix de textes organisés thématiquement, accompagnés de quelques notes lexicales et culturelles. De plus, le respect de l'authenticité, conçue comme la reproduction intégrale du texte original signé d'un nom connu, a deux conséquences déplorables :

- a) le fait que l'exercice de compréhension ne porte que sur un seul type de texte, le texte d'« auteur », à caractéristiques littéraires. Heureusement quelques manuels récents n'hésitent pas à présenter d'autres documents de nature et de forme variées. Mais ces documents sont-ils vraiment perçus comme dignes d'un travail original et pas seulement comme des éléments annexes, des illustrations du texte principal ? Font-ils l'objet d'exercices spécifiques ? Tout texte n'appelle évidemment pas la même intensité d'attention : certains ne méritent qu'une question, qu'une ligne de résumé, d'autres peuvent retenir l'intérêt pendant plusieurs classes. Selon le texte, objectifs et techniques pédagogiques doivent être adaptés et le professeur doit apprendre à moduler ses interventions en conséquence.
- b) Le refus de l'« editing » considéré comme une mutilation insupportable d'un objet prestigieux intouchable. Les textes sont choisis principalement pour des raisons thématiques ou esthétiques et les critères de niveau sont en général limités au lexique et à la grammaire. Or, la difficulté d'un texte est tout autant fonction du degré de complexité de son organisation logique et des rapports entre structure logique et forme linguistique. Lorsqu'il y a adaptation, cette adaptation consiste le plus souvent à écourter le texte, à supprimer des éléments, à diminuer son niveau de redondance, en fait à le rendre plus dense, moins répétitif et, partant, plus difficile à comprendre.

Que les inconditionnels de l'authenticité intégrale, de la pureté originale, veuillent bien admettre que l'acquisition par les élèves d'une compétence en lecture exige quelques concessions.

Mais, surtout, que les collègues se posent le problème même de l'authenticité. A nos yeux, l'essentiel est que le document soit perçu comme authentique, que l'adaptation n'altère ni son écriture,

ni sa présentation, ni sa crédibilité. Cette façon de voir sera de toute évidence mieux acceptée pour les textes « non littéraires » dont nous faisons un usage de plus en plus étendu.

Un dernier aspect du problème concerne l'organisation thématique des manuels. A l'anthologie, au recueil de textes traitant chacun d'un thème nouveau, peut être substitué le dossier sur un thème large comme les relations filles-garçons, le travail, la cellule familiale, dans lequel les textes et les documents, tout en étant variés, ont un effet cumulatif. On « comprend » beaucoup plus vite et beaucoup mieux quand on s'est familiarisé avec le thème et ses arrières-plans. De plus on peut, au fil des pages, « filtrer » les difficultés linguistiques et culturelles et préparer la lecture de textes non adaptés que les élèves aborderont bien équipés pour en retirer plaisir et information dès la première lecture. Pour motiver les élèves à la lecture, il faut leur rendre la tâche accessible...

LA PRODUCTION ECRITE

Sur la production écrite nous nous étendrons moins pour deux raisons. La première est que nos remarques précédentes, sur la structure du texte en particulier, ont des incidences immédiates sur toute conception de l'apprentissage de l'expression écrite. La seconde vient de la constatation que, si un francophone ou un anglophone qui n'a pas d'obligations professionnelles particulières ne produit que quelques pages d'écrit dans sa propre langue chaque année, on ne saurait assigner à la production écrite en langue étrangère d'objectifs trop ambitieux.

En fait, cette activité ne peut être justifiée que pour des raisons scolaires : tradition et facilité (relative) de correction et d'évaluation et aussi, parce que c'est un exercice utile pour faire prendre conscience de certaines caractéristiques textuelles qui aideront les élèves à mieux lire.

Très souvent, on appelle production écrite de simples exercices de construction de phrases — c'est aussi cela mais pas que cela — prétextes à réemploi lexical et grammatical. A l'autre extrême c'est l'« essay », la liberté non préparée, aux résultats souvent traumatisants. C'est la voie entre ces deux extrêmes, élémentaire et « sauvage », que nous voudrions esquisser ici.

Il convient d'abord de souligner que la production écrite constitue un des aspects de la communication : il faut non seulement tenir

compte du contenu du message à communiquer, mais aussi de celui auquel on le communique et des contraintes de la situation. C'est là que la simulation nous rendra de grands services. On évitera de dire « sur le modèle du texte de la page X, ou de l'annonce publicitaire que vous venez de lire écrivez un texte ». On précisera plutôt les conditions de la communication écrite. « Vous écrivez au journaliste qui tient la rubrique « Conseils à nos lecteurs » du magazine Y pour lui expliquer un problème personnel (à définir avec l'élève) et lui demander son avis. Ou bien, vous êtes la responsable de cette rubrique et vous répondez au lecteur... » Ne pouvant, sauf exception, créer de situations authentiques en classe, on s'efforcera d'en simuler pour justifier et motiver l'effort exigé des élèves.

Dans cette optique, la production écrite sera toujours soutenue par un projet de communication. Le message à communiquer sera précisé et organisé avant que soit entreprise la rédaction. On aidera les élèves à rechercher les idées (« list of points »), à les organiser, à les formuler, à les articuler. Dans un premier temps, on les guidera presque jusqu'au terme, ne leur laissant que le soin de produire eux-mêmes la version finale du texte, puis on leur rendra leur liberté de plus en plus tôt, afin de les rendre de plus en plus autonomes.

La recherche d'idées pourra, sous forme de « feu à volonté » être un exercice oral collectif de créativité. Elle sera soutenue par des questions et des relances de l'enseignant, meneur de jeu. Ces idées pourront être classées en colonnes au tableau noir selon leur rapport avec l'idée centrale retenue.

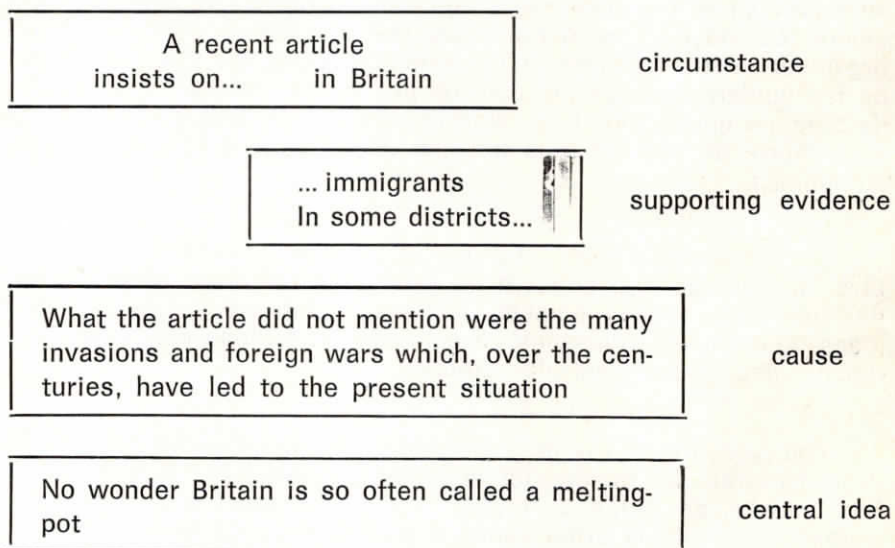
Pour prendre un exemple presque « traditionnel », on peut, après avoir travaillé sur un dossier comme la « Unit 5 », « Britain facing both ways », de l'« It's up to you » de 3^e, proposer une phrase-clef comme : « Britain is often called a melting-pot » et faire retrouver

- les faits (invasions et plus récemment immigrations) qui justifient cette appellation (causes),
- les pourcentages actuels d'immigrants en Grande-Bretagne (« reinforcing evidence »),
- les remous causés par cette situation (conséquences),
- une anecdote (inspirée par une diapo) : « J'ai vu dans une rue de Londres des femmes habillées en sari rose... »

Une fois les phrases écrites au tableau (ou fournies sur une feuille ronéotypée, ou tirées du manuel...), les élèves peuvent puiser les éléments qu'ils souhaitent intégrer dans leurs paragraphes et produire un tout organisé et articulé autour de l'idée-clef suggérée.

« A recent article insists on the importance of social problems in Britain. In some districts a large percentage of the population is composed of immigrants... This explains why Britain is often called a melting-pot. »

Dans ses corrections le professeur mettra surtout l'accent sur l'organisation du paragraphe ou du texte. Il pourra demander aux élèves de souligner leur idée centrale et même de dessiner un diagramme de la structure de leur paragraphe (1) :



Le point de départ d'une rédaction de paragraphe n'est pas nécessairement le contenu d'un texte ou d'un dossier du livre. Tout peut être prétexte à écriture : les documents visuels par exemple sont un excellent tremplin.

Des exercices ainsi conçus, dans lesquels la logique et le bon sens ont autant, sinon plus, de place que le lexique et la grammaire, renforceront le travail proposé en compréhension écrite

(1) Le diagramme proposé peut être imaginé tout différemment et le nombre de cases augmenté selon les besoins. Le contenu des cases est ici arbitraire.

et auront un pouvoir formateur auquel ne sauraient prétendre des exercices mécaniques ou des « essais » libres. Le professeur pourra mieux aider les faibles en les guidant plus loin que les autres dans leur effort. Il disposera également de critères bien définis pour évaluer le travail réalisé et organiser des séances de critique — amélioration collective de certains des textes produits.

En plus de cette évaluation de classe, nécessaire, devrait pouvoir s'instaurer une prise de conscience que la vraie sanction est celle de l'efficacité mesurée dans l'utilisation réelle de la langue. Faute de pouvoir transporter les élèves dans le milieu étranger, on sera obligé d'imaginer des tests de simulation. Dans ces tests on proposera de vrais textes à lire, en temps limité, débouchant sur une tâche « réelle » : dégager une information utile, remplir un questionnaire, résoudre un problème...

Conclusion :

Ces quelques considérations pourraient transformer assez radicalement la physionomie et les objectifs de certaines classes du second cycle :

— en introduisant un renouvellement des techniques.

Des séances de lecture silencieuse permettraient au professeur de rester disponible pour donner des conseils individuels.

Le traitement des textes serait diversifié selon leur nature et surtout les objectifs fixés à la lecture, objectifs qui pourraient être différents dans une même classe selon le niveau des groupes.

Les élèves faibles pourraient bénéficier de textes de préparation ronéotés spécialement sur lesquels leur travail serait amorcé (idée centrale soulignée, phrases segmentées, articulateurs mis en valeur, etc...

— en redonnant courage, confiance et motivation à des élèves laissés pour compte.

Une de nos plus grandes satisfactions lorsque nous expérimentions le Multiread II en 1972 a été de constater que, pendant les quinze jours passés en Angleterre par les « meilleurs » élèves d'une classe de seconde technique, la moitié de la classe restée en France avait trouvé dans le travail écrit indépendant une raison de reprendre goût à l'anglais et de s'affirmer dans des activités nou-

velles où les élèves n'entraient pas en compétition avec des camarades réputés plus forts.

— **en accélérant le processus d'apprentissage.**

Dans un enseignement où le texte écrit compte tant, l'amélioration de la vitesse et de la qualité de la lecture devrait être un objectif prioritaire. Remarquons qu'il ne s'agit pas d'enseigner, à la faveur de la classe d'anglais, de nouvelles démarches intellectuelles. Nos élèves savent déjà « lire » dans leur langue. Il s'agit plutôt d'un transfert de compétence et d'une prise de conscience.

— **en déplaçant le centre de gravité de l'apprentissage.**

De « teacher-directed » il tend vers un équilibre où l'apprenant gagne en autonomie, en confiance et en compétence. Si ce déplacement n'a pas été réalisé plus tôt, il est urgent d'amorcer cette libération des individus au second cycle et de donner un sens et une réalité au travail indépendant auto-correctif, modulé selon les possibilités de chacun.

— **en assurant à la fois :**

une meilleure intégration du travail oral et du travail écrit en classe.

La langue parlée étant de plus en plus utilisée dans des situations de communication authentiques en vue de la résolution de problèmes posés par des textes à lire ou à produire.

Une distinction plus nette entre les objectifs, les techniques pédagogiques et les activités assignés aux différents « skills ».

Cette prise de position est nécessaire dans un enseignement qui souffre d'un étrange éclectisme confinant à la confusion des genres, des approches et des techniques.

Un regret : Ces pages sont écrites en visant les classes de second cycle. En fait les orientations devraient être prises beaucoup plus tôt. Nous les préconisons, graduellement, dès la 6^e.

Mais le fait de pouvoir engager un nouveau dialogue est toujours réconfortant...

Guy CAPELLE.

De l'unité profonde de la pédagogie des langues vivantes dans le premier et le second cycle

Les problèmes que pose l'enseignement des langues vivantes dans les classes de Seconde ne sont pas nouveaux. Ils existent depuis que les élèves de ces classes proviennent d'établissements multiples et différents. La disparité des niveaux qui en résulte très souvent est due aux conditions dans lesquelles une langue comme l'allemand est enseignée dans chacun d'eux. Il arrive notamment que la formation des professeurs qui exercent dans le premier cycle soit très variable, et que l'hétérogénéité des classes de Seconde qui en résulte soit largement indépendante des matériaux pédagogiques utilisés dans les établissements d'origine. Un certain nombre de professeurs de Lycée estime cependant qu'elle est due au fait qu'une partie de ces élèves a commencé à apprendre l'allemand dans le premier cycle au moyen d'une méthode audio-visuelle. L'intérêt de nos élèves exige que ces professeurs se laissent convaincre qu'il n'existe aucune différence fondamentale entre la pédagogie audio-visuelle telle qu'elle tend à se généraliser dans les Collèges et celle qui doit de toute évidence être mise en œuvre dans les Lycées. L'idée d'une spécificité de la pédagogie des langues vivantes dans le second cycle, à laquelle les élèves « audio-visualistes » du premier cycle ne sauraient s'adapter, doit être abandonnée.

*
**

La raison la plus profonde qu'on puisse invoquer contre elle tient à la nature même du langage. Toute langue naturelle est en effet d'essence audio-vocale : tout énoncé linguistique est fait de sons vocaux destinés à être perçus comme tels. La communication la plus simple est celle où ces sons S sont produits par les cordes vocales d'un émetteur E, et appréhendés par l'oreille d'un récepteur R, suivant la formule :

E → S → R

Cette formule décrit le processus mis en œuvre dans la **communication directe** de façon tout extérieure. Une description plus adéquate doit faire intervenir un facteur psychologique. Avant d'être réalisés physiquement en parole P les sons S₁ doivent en effet avoir été conçus, en tant que sons, au niveau du cortex cervical de l'émetteur. La formule qui décrit la production orale est par conséquent la suivante :

$$E \rightarrow S_1 \rightarrow P$$

où la parole P désigne le phénomène des sons physiques, tels qu'ils sont produits par les cordes vocales, mais où S₁ représente ces mêmes sons tels qu'ils sont d'abord imaginés mentalement par l'émetteur. Symétriquement, la perception auditive de la parole P peut être décrite par la formule suivante :

$$P \rightarrow S_2 \rightarrow R$$

où S₂ représente les sons vocaux tels qu'ils sont intégrés par le cortex du récepteur. Si bien que la formule complète de la communication linguistique directe est en définitive :

$$E \rightarrow S_1 \rightarrow P \rightarrow S_2 \rightarrow R$$

Ce type de communication est soumis à une servitude spatio-temporelle : pour qu'elle puisse avoir lieu l'émetteur et le récepteur doivent se trouver en même temps à proximité l'un de l'autre (à « portée de voix »). Cette servitude restreint considérablement le champ d'application de la communication linguistique. L'ingéniosité humaine a conçu des dispositifs destinés à la surmonter : les moyens de télé-communication permettent aujourd'hui de porter la parole à n'importe quelle distance, et les techniques d'enregistrement sonore sont aptes à en différer la communication. Or, il existe depuis fort longtemps un moyen d'étendre le champ de la communication linguistique et de la différer : c'est l'écriture. Cependant, lorsque la graphie intervient dans le processus de la communication linguistique, celle-ci devient indirecte.

Mais il est très important, tout d'abord, de se rendre compte que l'expression orale et l'expression écrite ont une même base psycho-linguistique : dans les deux cas, l'émetteur conçoit son énoncé mentalement sous la forme sonore S. Il est absolument fondamental de constater que toute expression linguistique, qu'elle soit ensuite réalisée sous forme de parole ou sous forme de graphie, est d'abord mentalement conçue en **langue réelle**, c'est-à-dire sous sa forme sonore (qui constitue la **réalité** du langage).

C'est ce fait qui constitue la pierre angulaire de toute pédagogie des langues vivantes, et c'est lui qui justifie ce que l'on appelle, depuis bientôt un siècle, le **primat de l'oral**.

Il est dès lors évident que l'écriture est une opération de codage de la langue réelle. Lorsque l'énoncé mentalement conçu sous sa forme sonore est réalisé en parole, les sons physiques reproduisent directement les sons imaginés. Mais lorsque la réalisation est effectuée sous la forme graphique on substitue à des sons des signes visuels destinés à les représenter. Si nous appelons la plus petite unité sonore du langage un **phonème** et la plus petite unité graphique un **graphème**, nous pouvons définir la fonction du graphème comme étant la représentation du phonème, la relation inverse n'existant pas. Pour le dire d'une manière plus concrète : il est faux de prétendre que le mot allemand « Sonne » se prononce avec un -o- bref parce qu'il s'écrit avec deux -n-, mais il est juste de dire qu'il s'écrit avec deux -n- parce qu'il comporte un -o- bref. En d'autres termes, l'écriture n'est que la représentation graphique du langage, dont la réalité première est de nature sonore. Ou encore : les relations entre la langue et la graphie sont de même nature que celles qui existent entre la musique et la partition.

Si l'écriture est un codage de la langue réelle, la lecture doit permettre de reconstituer cette dernière au moyen d'un décodage. Le récepteur appréhende certes l'énoncé écrit par la vue, mais son cortex procède à une retransformation des graphèmes en phonèmes S₂. Il est absolument impossible de mettre sous les yeux d'un germanophone sachant lire la combinaison de graphèmes « Tisch » sans qu'il rétablisse automatiquement la chaîne de phonèmes qui constitue ce mot. Il ne peut pas voir ce terme écrit sans l'« entendre » mentalement (à moins d'être sourd-muet congénital : il peut alors associer aux signes visuels « Tisch » une signification, mais ces signes ont pour lui une fonction sémiotique très différente de la normale, analogue à celle des panneaux de la circulation routière). En définitive, le processus psycho-linguistique de la communication écrite peut être représenté par la formule suivante :

$$E \rightarrow S_1 \rightarrow G \rightarrow S_2 \rightarrow R$$

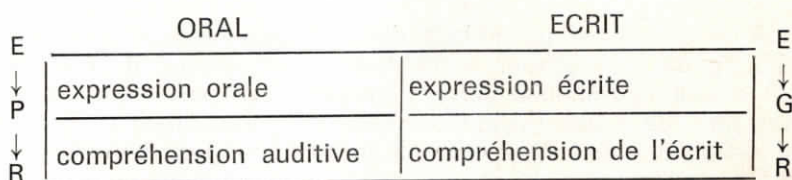
ou S₁ désigne l'énoncé en langue réelle tel qu'il est mentalement conçu par l'émetteur, qui procède ensuite au codage de l'écriture en substituant aux sons la graphie G. Celle-ci est ensuite décodée par le récepteur qui, dans la lecture, reconstitue l'énoncé sous sa forme sonore initiale S₂.

*
**

Traditionnellement, la finalité linguistique de notre enseignement est subdivisée en quatre domaines, tels qu'ils ressortent du diagramme suivant :

	ORAL	ECRIT
compréhension	expression orale	expression écrite
expression	compréhension auditive	compréhension de l'écrit

On ne peut nier, effectivement, que le professeur de langue vivante doit développer chez ses élèves l'aptitude à comprendre un message oral et écrit, et celle de s'exprimer oralement et par écrit. Il n'en demeure pas moins vrai que l'insuffisance opératoire du diagramme ci-dessus saute aux yeux dès qu'on essaie de lui associer une formule représentant le processus de la communication linguistique. En réalité on ne pourra faire autrement que d'utiliser deux formules parallèles, comme il apparaît dans le schéma suivant :

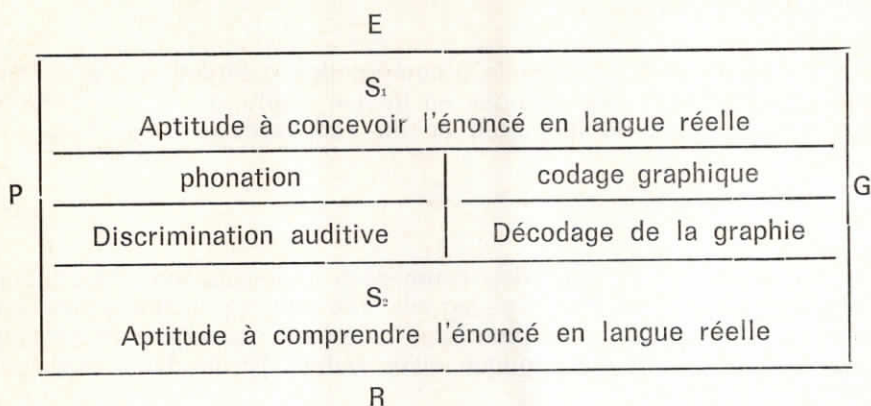


On voit immédiatement que ce diagramme suppose que la parole P et l'écriture G émanent directement de l'émetteur, qui n'aurait pas à passer, qu'il réalise son énoncé en parole ou en graphie, par le stade psychologique intermédiaire de la conception en langue réelle. Il suppose notamment — ce qui n'est pas le cas — qu'il existe une communication écrite directe, suivant la formule

E → G → R

où l'écriture ne serait pas un codage de la langue réelle, ni la lecture un décodage qui rétablit celle-ci. Pour que ce diagramme puisse servir de fondement à la pédagogie des langues vivantes il doit rendre compte du fait psycho-linguistique fondamental que toute expression, qu'elle soit orale ou écrite, est précédée de la conception de l'énoncé en langue réelle, et que toute appréhension physique d'un message linguistique, qu'elle s'opère par l'ouïe ou par la vue,

est suivie d'une intégration psychologique de l'énoncé sous forme de langue réelle. Le diagramme prend alors l'allure suivante :



Le diagramme ainsi complété est ici superposé à la formule représentative de la communication linguistique. Celle-ci, disposée maintenant verticalement, comporte les troncs communs $E \rightarrow S_1$, que l'expression aboutisse à la parole ou à la graphie, et $S_2 \rightarrow R$, que l'énoncé compris provienne de l'appréhension de la parole ou du décodage de la graphie. Le schéma montre qu'il n'existe pas quatre, mais six aptitudes qui constituent la finalité de l'enseignement des langues vivantes :

1. L'aptitude fondamentale à concevoir des énoncés en langue réelle. Il s'agit, pour le dire plus simplement, d'entraîner les élèves à « penser » dans la langue étrangère.
2. L'aptitude à réaliser en parole les énoncés ainsi conçus. Il s'agit de l'entraînement à la phonation correcte, qu'il s'agisse des phonèmes (plus petites unités sonores) ou des phénomènes d'accentuation et d'intonation.
3. L'aptitude à transcrire orthographiquement les énoncés conçus en langue réelle. L'apprentissage de l'orthographe est relativement simple en allemand, où il n'existe pas de graphèmes qui ne correspondraient pas à des phonèmes.
4. L'aptitude à la discrimination auditive, c'est-à-dire à discerner, dans la parole, les phonèmes et les faits prosodiques (accents et intonation).

5. L'aptitude à rétablir la langue réelle à partir de sa transcription orthographique. L'apprentissage de la lecture est relativement difficile, car les phénomènes prosodiques ne sont nullement mentionnés dans la graphie.

6. L'aptitude fondamentale à comprendre, c'est-à-dire à associer une signification à des énoncés en langue réelle, qu'ils proviennent de l'appréhension de la parole ou du décodage de la graphie.

*
**

Ce sont les six aptitudes énumérées ci-dessus qui constituent l'objectif linguistique de la pédagogie des langues vivantes tout au long de la scolarité, aussi bien dans le premier que dans le second cycle. C'est ce fait qui explique qu'on puisse parler d'une seule et même pédagogie.

Il est vrai que les méthodes audio-visuelles ont apporté, dans le premier cycle, la possibilité d'une démarche pédagogique plus adaptée aux objectifs visés. Lorsqu'elles diffèrent de quelques semaines, au début de l'apprentissage, l'introduction de la graphie (sous forme de lecture imitative d'abord, puis sous forme d'écriture), elles distinguent soigneusement entre la langue réelle et sa représentation graphique. Lorsqu'ensuite lecture et écriture sont introduites, leur apprentissage est mené de telle façon qu'elles apparaissent comme codage et décodage. Jusqu'à la fin de la Troisième le document linguistique qui sert de base à chaque séance (un dialogue en règle générale) est présenté sous forme d'enregistrement sonore, le texte imprimé n'étant mis à la disposition des élèves, en vue d'un exercice spécifique de lecture, que vers la fin de l'heure. La majeure partie de celle-ci est consacrée à un exercice d'expression orale (reconstitution et commentaire du contenu situationnel de la saynète, qui s'appuient sur les illustrations évoquant ce contenu), qu'on s'évertue à rendre directe, les interventions devant être la réalisation parlée d'énoncés directement conçus dans la langue étrangère.

La pédagogie des langues vivantes dans le second cycle consiste en une application pratique analogue des mêmes principes. Le document de base — qui n'est plus que rarement un dialogue, mais le plus souvent un « discours » narratif ou logique — est présenté dans sa forme audio-vocale, qu'il ait préalablement été enregistré sur bande ou qu'il soit lu par le professeur, sans que les élèves aient le texte enregistré sous les yeux : il s'agit toujours de les entraîner à la discrimination auditive et à la compréhension de la langue réelle. L'entraînement à l'expression orale, qui occupe la

majeure partie de l'heure (reconstitution et commentaire du contenu situationnel du document de base, ce contenu n'étant évidemment plus évoqué par des illustrations) vise le même objectif linguistique que dans le premier cycle : l'aptitude à concevoir des énoncés en langue réelle et à les réaliser en parole. Tout exercice d'expression écrite ou de lecture doit apparaître comme un codage ou un décodage.

*
**

La spécificité de la pédagogie des langues vivantes dans le second cycle ne pourrait se concevoir que si la nature de la communication linguistique y était elle-même spécifique. Il convient, à ce propos, de dissiper un malentendu relativement grave et fréquent.

Il arrive souvent en effet qu'on confonde le problème de la nature, une et indivisible, du langage avec celui des niveaux de langue. Les méthodes audio-visuelles favorisent outrageusement, dit-on alors, la « langue parlée » et négligent abusivement la « langue écrite ». Or, pense-t-on, si les élèves « audio-visualistes » n'arrivent que difficilement à s'adapter à la pédagogie du second cycle, c'est parce que celle-ci a justement pour objet la langue écrite.

Personne ne songe à nier l'existence de différents niveaux de langue : il y en a **grosso modo** deux, le dialogue et le discours. Il y a situation de dialogue quand deux interlocuteurs se trouvent « à portée de voix » l'un de l'autre, et que les conditions d'une communication directe sont ainsi réunies. La conversation qui peut alors se produire est faite d'énoncés alternés dans lesquels chacun réalise en parole des phrases conçues d'abord en langue réelle : le recours au codage graphique n'est nullement nécessaire. Il n'en est pas de même lorsqu'un émetteur s'adresse à un « public » passif et mal identifié, qui n'est pas physiquement présent. Il ne peut émettre des « répliques » mais produira un « texte » ou « discours » et aura généralement recours au codage graphique. Les différences linguistiques entre le dialogue et le discours sont patentées. Mais il convient de ne jamais oublier que tout énoncé linguistique, qu'il devienne ensuite réplique dans un dialogue ou qu'il soit destiné à être incorporé dans un discours, est d'abord conçu en langue réelle, dans sa forme audio-vocale. Si l'affirmation que la pédagogie des langues est spécifique dans le second cycle (parce qu'elle a pour objet la « langue écrite ») était fondée sur l'existence d'une communication écrite directe, suivant la formule

E → G → R

elle ne pourrait évidemment être maintenue.

Il est vrai qu'il s'agit d'abord d'enseigner le dialogue : il constitue l'essentiel de l'activité orale des élèves tout au long de la scolarité. C'est la raison pour laquelle les méthodes audio-visuelles proposent pour l'essentiel, et en guise de documents de base, des « saynètes ». Mais il n'en est pas moins vrai qu'elles prévoient expressément le discours, soit qu'elles proposent elles-mêmes des textes narratifs, soit qu'elles incitent à la narration imitative (**Nacherzählung**), oralement d'abord, transcrite graphiquement ensuite. Elles veulent ainsi préparer l'avenir et préserver l'activité d'« expression écrite » d'une dégradation qui se produit chaque fois que l'enseignant ne se préoccupe pas de la genèse psychologique de l'énoncé.

Il serait effectivement souhaitable qu'en dehors de l'entraînement continu au dialogue le second cycle initie les élèves à l'expression discursive (comme il vaudrait peut-être mieux appeler l'« expression écrite »). La progression linguistique devrait notamment aborder les liaisons et les articulations du discours. Mais que le professeur ne se laisse pas abuser par l'expression « langue écrite » : qu'il se garde bien de penser qu'il s'agit là d'un phénomène linguistique autonome qui n'aurait aucun lien avec la langue réelle. Si d'aventure il se contentait de n'exiger qu'un « produit » écrit sans se préoccuper de sa genèse psychologique, les élèves seraient inévitablement conduits à se conformer à un schéma de la communication linguistique totalement inadéquat comportant le thème et la version :

E → SF → SA → G → SA → SF → R

(Ici, les symboles SF et SA signifient respectivement : énoncé français en langue réelle et énoncé allemand en langue réelle.) En d'autres termes, les élèves ne transcriraient graphiquement que des énoncés conçus d'abord en français et traduits ensuite en allemand, tout comme ils ne considéreraient qu'ils ont compris un énoncé allemand qu'après l'avoir traduit en français. Or, si une certaine initiation à la technique de la traduction peut être considérée comme l'un des objectifs pédagogiques dans le second cycle, il ne faudrait en aucun cas qu'elle intervienne dans le processus de la communication linguistique : en ce sens on peut dire que la traduction n'est pas une activité langagière. Elle est parfaitement inutile dans l'hypothèse où l'élève est en mesure de traduire en allemand un énoncé conçu mentalement en français, où lorsqu'il est capable de transposer en français un énoncé allemand proposé à sa compréhension : n'est-ce pas la preuve qu'il avait compris l'énoncé allemand, car comment aurait-il su, autrement, le traduire ? En dehors du fait qu'il est souvent très difficile de transposer un énoncé dans une autre langue même lorsqu'on en a les moyens linguistiques, il est très dangereux de laisser la traduction s'infiltrer dans le processus de la communication. Les possibilités d'expression

des élèves sont obligatoirement plus étendues dans la langue maternelle : s'ils ont pris l'habitude de passer par elle avant de s'exprimer dans la langue étrangère, il leur arrivera fréquemment de concevoir des énoncés français qu'ils sont parfaitement incapables de traduire dans l'autre langue. C'est le mur auquel ils se heurtent alors qui est responsable en très grande partie de l'inhibition de l'expression et des fautes commises (notamment dans le second cycle).

*
**

Il ne saurait y avoir de pédagogies divergentes dans le premier et dans le deuxième cycle : elles sont parfaitement complémentaires. Toutes deux sont obligatoirement fondées sur la langue réelle, qu'il s'agisse de l'expression orale ou écrite, de la compréhension de l'oral ou de l'écrit : c'est ce qui fonde leur unité. A l'entrée en Seconde le professeur doit évaluer le niveau des élèves qu'il accueille non pas en testant par exemple leur habileté à passer d'une langue à l'autre, mais en essayant de déceler si les différentes activités langagières sont bien fondées sur la langue réelle. Il doit ensuite poursuivre à son niveau la tâche entreprise par son collègue du premier cycle.

Jean ZEHACKER.

VIE DE SÈVRES

JOURNEES DE L'INSPECTION GENERALE

Les Inspecteurs Généraux de l'Instruction Publique se sont réunis, comme chaque année, à Sèvres, au début de l'année scolaire. Le thème de leurs journées d'études était « **le monde enseignant** ».

Le corps enseignant, vu à travers les interventions successives des personnalités consultées, apparaît dans une large mesure comme un monde isolé et en proie au malaise. Ce sentiment, répandu dans tous les pays développés, tient peut-être assez peu à des différences de condition matérielle mais se situe plutôt dans le domaine des valeurs : celles qui sont respectées et transmises par le monde enseignant ne sont plus celles des autres professionnels. La fonction enseignante est une activité protégée, donnant lieu à une production non mesurable et impliquant un très grand investissement affectif. Les nouvelles conditions de la relation pédagogique font que l'une des vertus fondamentales requises de l'enseignant est plus que jamais l'adaptabilité. Or, la fonction des enseignants semble être jusqu'ici une préparation au poste de travail davantage qu'une formation professionnelle en profondeur. Par ailleurs, l'innovation devient de plus en plus une véritable nécessité professionnelle. On mesure le résultat du travail de l'enseignant à la qualité des responsabilités qu'il rend capable d'assumer.

JOURNEES D'ETUDES « ACTION CULTURELLE »

Sous l'appellation d'« **action culturelle en milieu scolaire** », se sont développées depuis plusieurs années diverses expériences qui peuvent se situer dans le prolongement de toutes les disciplines et permettre une intéressante collaboration pluridisciplinaire. Une mission ministérielle a été créée, afin de coordonner et d'aider les expériences qui se développent dans ce domaine.

Des journées d'études, qui ont eu lieu à Sèvres du 12 au 16 décembre 1977, ont permis de faire le point de ces efforts. Elles ont mis en valeur, aussi bien par des expositions très riches que par des interventions de professionnels, ce que peuvent apporter le théâtre et l'expression dramatique, l'étude des patrimoines culturels locaux et l'utilisation des ressources muséographiques locales, l'animation musicale, l'initiation à l'architecture et à l'aménagement du cadre de vie.

A la suite de ces travaux et de la concertation qu'ils ont permise, seront réalisés divers documents précisant comment les activités culturelles des établissements scolaires peuvent contribuer à la poursuite de ses objectifs généraux.

TSIGANOLOGIE

Pour la première fois, s'est tenue au Centre International d'Etudes Pédagogiques, les 5 et 6 décembre 1977, une **table ronde internationale de Tsiganologie** animée par M. Alain GUILLERMOU. Venus d'Autriche, de Grande-Bretagne, de Hongrie, de Suède, de Tchécoslovaquie, d'U.R.S.S., d'Allemagne, du Canada, d'Italie, de Finlande, de Belgique, d'Israël, d'Espagne, d'Irlande, des Pays-Bas, du Portugal et de France, les délégués ont étudié les problèmes des langues tsiganes, la sociologie des divers groupes tsiganes, l'histoire des Tsiganes, leur statut juridique. Sous l'égide des « Etudes Tsiganes », communications et débats ont été d'une grande richesse qui reflète la vitalité intense de la nation tsigane. Une exposition de documents, livres et photos, joignait l'originalité à un intérêt humain très frappant.

LE FRANÇAIS DANS L'ADMINISTRATION

L'association pour le **bon usage du français dans l'administration (ABUFA)** a organisé à Sèvres les 25 et 26 Novembre des journées d'Etudes sur l'enseignement du français dans les instituts de préparation à l'administration. Un petit groupe de directeurs et de professeurs de français des Instituts régionaux d'administration et des Centres de préparation à l'administration générale a étudié les moyens techniques d'assurer un enseignement qui comporte, d'une part un complément de formation dans le maniement de la langue, d'autre part une préparation aux tâches que l'administrateur aura à assumer dans ce domaine. Les participants ont exploré les ressources offertes par les divers manuels en usage et par les méthodes audio-visuelles. Ils ont décidé d'entreprendre la rédaction d'un fascicule essentiellement pratique destiné à faciliter la tâche des pro-

fesseurs de français préparant aux concours administratifs. Une série de séminaires de formation pour ces enseignants est également prévue à partir de la prochaine année scolaire.

JOURNEES DU C.I.E.N.

Le **Comité de liaison pour l'éducation nouvelle**, qui groupe une vingtaine d'associations d'enseignants, a réuni au C.I.E.P. les 10 et 11 décembre, les représentants de ces mouvements, ainsi que des chercheurs en sciences de l'éducation. Pour développer une éducation « nouvelle » efficiente, qui soit une authentique pédagogie de progrès social, il faut, en effet, aujourd'hui une interaction constante entre l'apport « expérientiel » des innovateurs de base et l'apport scientifique des chercheurs.

Les groupes de travail ont abordé les problèmes des évaluations et orientations scolaires — de la hiérarchie et du cloisonnement des disciplines — de l'éducation globale dans l'école ouverte. Ces trois thèmes interdépendants étaient envisagés comme des angles d'attaque du problème scolaire d'ensemble. Diverses suggestions sur les « voies et moyens » d'élargir la recherche et d'assouplir l'innovation ont été recueillies. Elles nourriront les travaux des mouvements respectifs et donneront lieu à une publication d'ensemble qui sera un point de départ pour des études plus poussées.

DATES A RETENIR

La Fédération Internationale des Professeurs de Français (F.I.P.F.) rappelle que son quatrième Congrès mondial aura lieu du 27 août au 1^{er} septembre 1978, à Bruxelles.

Ce congrès aura pour thème « Apprendre le français : permanences et mutations ».

Trois questions seront traitées :

1. Bilan critique des méthodes actuelles d'enseignement du français.
2. Fonctions et contenus de l'enseignement du français dans ses différents contextes et situations.

3. La langue française, un instrument du dialogue des cultures.

Du fait de leur étroite imbrication et pour permettre à chacun des congressistes de participer à l'ensemble des travaux, les trois questions seront présentées successivement. Un bref rapport introductif posera la problématique ; suivront des ateliers dont les échanges pourront se référer à un exposé au cours duquel un spécialiste présentera l'état des recherches sur la question à cette date. Des carrefours réuniront en fin de journée les participants pour des entretiens plus généraux et moins formels sur les moyens d'affirmer la langue française et de défendre ceux qui l'enseignent à travers le monde. Ces carrefours alterneront avec des manifestations culturelles et amicales. La dernière journée du Congrès sera consacrée à la découverte de différentes richesses artistiques, historiques et naturelles de la Belgique.

La Fédération internationale des Professeurs de Français tiendra son Assemblée Générale, conformément à ses statuts, le jeudi 31 Août 1978.

Pour tous renseignements, écrire au secrétariat général de la F.I.P.F., Centre International d'Etudes Pédagogiques, 1, avenue Léon-Journault - 92310 SEVRES, ou tél. 027.75.27 poste 340.

L'Association Francophone d'Education Comparée organise à Sèvres (1, avenue Léon-Journault), les 9, 10 et 11 Mars 1978, un COLLOQUE INTERNATIONAL SUR L'EDUCATION PERMANENTE ouvert à tous les spécialistes acceptant de s'exprimer en français.

Les organisateurs de ce colloque souhaitent que les participants procèdent à une **confrontation d'expériences**, sans se contenter du discours idéaliste qui est généralement tenu dans les très nombreuses réunions internationales consacrées à l'Education permanente. Il ne s'agira pas, cependant, de décrire ou de raconter des expériences pratiques d'éducation permanente mais de confronter les problématiques nées de ces expériences, en vue de proposer des réflexions utiles aux praticiens.

Quatre groupes de travail sont constitués pour étudier les problèmes de l'éducation permanente au niveau des lieux de production, structures éducatives et culturelles, collectivités locales et régionales, politiques éducatives.

Les communications écrites seront reproduites en 100 exemplaires par l'Association Francophone d'Education Comparée si elles parviennent avant la fin du mois de Janvier à : Monsieur le Directeur du Centre International d'Etudes Pédagogiques.

Renseignements et formulaires d'inscription doivent être demandés à l'Association Francophone d'Education Comparée :

C.I.E.P. 1, avenue Léon-Journault
92310 SEVRES (FRANCE)

CONDITIONS D'ADHESION

FRANCE ET ETRANGER

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 30 F - membres bienfaiteurs : 50 F) aux « Amis de Sèvres », 1, avenue Léon-Journault, 92310 Sèvres - C.C.P. 69 59 99 B Paris

Pour l'étranger, s'adresser à nos correspondants Hachette à l'étranger :

ALLEMAGNE FEDERALE : W.E. SAARBACH GMBH, Follerstrasse 2, 5000 Cologne 1. — **ANGLETERRE** : HACHETTE GROUP OF COMPANIES UK, 4 Regent Place, Londres W1R 6 bh. — **ARGENTINE** : LIBRARIA HACHETTE, Rivadavia 739/45, Buneos Aires. — **AUSTRALIE** : HACHETTE AUSTRALASIA PTY LTD, Daking House Rawson Place, Sydney. — **AUTRICHE** : MORAWA ET Cie, Wollzeile 11, Vienne 1010. — **BELGIQUE** : AGENCE ET MESSAGERIES DE PRESSE, 1, rue de la Petite-Ile, Bruxelles 1070. — **BRESIL** : LIBRAIRIE HACHETTE SA DO BRASIL, Rua Decio Villares 278, Rio de Janeiro ZC 07. — **CANADA** : LIVRES REVUES ET PRESSE ING, 4550, rue Hochelaga, Montréal P.O. — **CHILI** : LIBRAIRIE FRANÇAISE S.A., Huerfanos 1076 Casilla 43 D, Santiago. — **CONGO** : SOCIETE CONGO-LAISE HACHETTE, B.P. 2150, Brazzaville. — **COTE-D'IVOIRE** : LIBRAIRIE GENERALE MME POCIELLO ET Cie, B.P. 1757 et 587, Abidjan (Rép. C.I.). — **DANEMARK** : THE WESSEL ET VETT A.S., Magasin du Nord, Kongens Nytorv, Copenhague. — **ESPAGNE** : SOCIEDAD GEUERALE ESPANOLA DE LIBRERIA, Evaristo San Miguel 9, Madrid 8. — **ETATS-UNIS** : EUROPEAN PUBLISHERS AND REPRESENTATIVES, 11 03 46th Avenue, Long Island N.Y. 11101. — **FINLANDE** : AKATEEMINEN KIRJAKAUPPA, 1 Keskuskatu, Helsinki. — **GRECE** : G.C.ELEETHEROUDAKIS S.A., 4 Nikis Street, Athènes T. 126. — **HOLLANDE** : VAN DITMAR S. IMPORT, Schiestratt 32/36, B.P. 262, Rotterdam 4. — **HONGRIE** : KULTURA BOOKIMPORT, Fo Utca 32, Budapest 1. — **ILE MAURICE** : LIBRAIRIE LE TREFLE, LIES SENEQUE LENOIR Cie Ltdée, B.P. 183, Rue Royale, Port Louis. — **ISRAEL** : LIBRAIRIE FRANÇAISE ALCHECH, 55 Nahalat Benyamin, B.P. 1550, Tel Aviv. — **ITALIE** : MESSAGERIES ITALIENNES, Via Giulio Carcano 32, 1 20142 Milan. — **JAPON** : MARUZEN COMPANY Ltd, P.O. Box 5050, Tokyo International 100 31. — **LIBAN** : LIBRAIRIE ANTOINE A NAUFAL ET FRERES, Rue de l'Emir-Bechir, B.P. 656, Beyrouth. — **MADAGASCAR** : LIBRAIRIE HACHETTE, B.P. 915, Rue du Dr-Rasaminanama, Tananarive. — **MEXIQUE** : LIBRAIRIE FRANÇAISE, Mexico 6 D.F., Paseo de la Reforma 250. — **NORVEGE** : NARVESENS LITTERATUR TJENESTE, Postboks 6140 Etterstad, Oslo 6. — **PEROU** : PLAISIR DE FRANCE S.A., Avenue Nicolas-de-Pierola 958, Lima. — **POLOGNE** : ARS POLONA RUCH, Krakowskie Przedmiescie 7, Varsovie. — **PORTUGAL** : LIBRAIRIE BERTRAND S.A., Rua Joao de Deus Vanda Nova, Amadora. — **ROUMANIE** : ROMPRESFILATELIA DE BUCAREST, Rue Grivité N° 64/66, Bucarest. — **SUEDE** : CE FRITZES KNUGL HOVBOKHANDEL, LIBRAIRIE DE LA COUR, Fredsgatan 2, Stockholm 16. — **SUISSE** : NAVILLE ET Cie, 5/7, rue Levrier, 1211 Genève. — **TCHECOSLOVAQUIE** : ARTIA, Ve Smeckach 30 P.O.V. 790, Prague 1. — **TUNISIE** : LIBRAIRIE CLAIREFONTAINE, 4, rue d'Alger, Tunis. — **TURQUIE** : LIBRAIRIE HACHETTE, 469, Istiklal Caddesi Beyoglu, B.P. 219, Istamboul. — **URUGUAY** : A. MONTEVERDE ET Cie S.A., 25 de Mayo 577, Casilla de Correo 371, Montevideo. — **VENEZUELA** : LIBRERIA LA FRANCE, Av. F. Solano Edificio, San German Local 7 Apart 5044 Caracas. — **YUGOSLAVIE** : JUGOSLOVENSKA, Terazije 27, Belgrade - IZDAVACKO KNJIZARSKO, PRODUZECE MLADOST, Resident In Zagreb Illica 30, Zagreb.

Jean AUBA, Inspecteur général - Directeur de la publication

Dépôt légal n° 78.1513-0 N° de commission paritaire de presse 637 A D

CHARENTES - IMPRIMERIE
2, 11 - GERMAIN - 17500 JONZAC - Tél. 48.14.17

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES.
1, avenue Léon Journault 92 310 Sèvres - France - tel. 027 75 27