

Kenneth R. Cripwell

L'ANGLAIS EN

AFRIQUE

*guide
pour l'enseignement
de l'anglais
comme langue
étrangère*

Dans cette collection :

- 1 *L'enseignement de la géographie*
Préparé par la Commission de l'enseignement de la géographie de l'Union géographique internationale dans le cadre du Projet majeur relatif à l'appréciation mutuelle des valeurs culturelles de l'Orient et de l'Occident
- 2 *L'éducation sanitaire à l'école*
Suggestions pour l'établissement des programmes
Étude entreprise par le professeur C.E. Turner pour l'Unesco et l'Organisation mondiale de la santé
- 3 *L'enseignement par correspondance*
Étude effectuée pour l'Unesco par Renée F. Erdos, directrice des cours par correspondance du Département de l'enseignement technique de la Nouvelle-Galles du Sud (Australie) et présidente du Conseil international de l'enseignement par correspondance. Adaptation française de Pierre Simon, agrégé de l'Université
- 4 *L'anglais en Afrique : guide pour l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère*
Rédigé par Kenneth R. Cripwell, adaptation française de Jacqueline Bardolph

L'anglais en Afrique

*Guide pour l'enseignement de l'anglais
comme langue étrangère*

Rédigé par Kenneth R. Cripwell

Adaptation française de Jacqueline Bardolph

Les Presses de l'Unesco
Paris 1974

Publié par les Presses de l'Unesco
7, place de Fontenoy, 75700 Paris
Imprimé par Marcel Bon, Vesoul

ISBN 92-3-201230-8

Préface

Dans le cadre de l'action qu'elle mène pour rénover la conception d'ensemble et l'organisation interne des programmes d'études propres aux principales disciplines scolaires et pour promouvoir l'utilisation de méthodes d'enseignement mieux adaptées au milieu socio-culturel, l'Unesco a entrepris la publication d'une série d'études ou de guides visant à fournir aux administrateurs comme aux enseignants des informations et des suggestions tirées de l'expérience internationale en la matière.

Le présent ouvrage se propose de faire le point des moyens et techniques en usage pour l'enseignement de l'anglais en tant que langue étrangère dans les pays francophones d'Afrique, mais le lecteur averti ne manquera pas de noter que les conseils qu'il donne peuvent aisément trouver leur application dans un contexte linguistique et géographique plus diversifié. A l'origine, toutefois, l'idée d'en assurer la réalisation est venue d'une réunion des directeurs, conseillers techniques principaux et professeurs de langues des écoles normales supérieures d'Afrique bénéficiant de l'aide de l'Unesco et du Programme des Nations Unies pour le développement, dont le rapport final s'ouvrait sur une série de constatations qui n'ont rien perdu de leur actualité :

« La prolifération des études linguistiques, leur spécialisation de plus en plus poussée, la multiplicité des orientations, la technicité et la complexité des recherches, les débats théoriques auxquels ces recherches donnent lieu, ne doivent pas inquiéter les professeurs de langues.

« Cette effervescence dans les milieux de la recherche ne remet pas en cause tout l'effort de renouvellement de la méthodologie d'enseignement des langues étrangères ; les principes fondamentaux des méthodes nouvelles s'en trouvent dans l'ensemble confirmés, et les progrès de la recherche permettent le plus souvent une meilleure mise au point de certaines techniques particulières d'enseignement. On doit, d'autre part, considérer comme un fait positif qu'une rigueur théorique accrue amène à une certaine prudence dans le choix de solutions pédagogiques toutes faites, à un examen critique plus rigoureux des méthodes, à une certaine réserve à l'égard de recettes technologiques trop hâtivement mises au point ou insuffisamment expérimentées. »

Tel est l'esprit dans lequel l'Unesco a confié à M. Kenneth R. Cripwell, maître de conférences au Department of Education in Tropical Areas de l'Institute of Education de l'Université de Londres, l'élaboration d'un projet de guide dont la version

originale a été adressée en 1972 à un certain nombre de professeurs d'école normale et autres spécialistes de l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère, avec prière de communiquer à l'auteur leurs réactions et leurs commentaires. Le texte ainsi mis au point a été finalement adapté à l'usage du public francophone, auquel ce guide est avant tout destiné, par M^{me} Jacqueline Bardolph, professeur agrégé d'anglais et ancienne inspectrice de l'enseignement des langues au Cameroun, qui a pris la précaution d'associer M. Cripwell à l'exécution de sa tâche.

L'Unesco tient à adresser ses sincères remerciements à M. Cripwell et à ses collègues opérant sur le terrain qui ont pris

la peine et le temps de faire parvenir à l'auteur de la version anglaise leurs observations et leurs suggestions, ainsi qu'à M^{me} Bardolph qui s'est efforcée de garder à son adaptation française la saveur et le style volontairement dépouillé de l'original. Si l'œuvre définitive, aujourd'hui présentée aux administrateurs scolaires et aux enseignants d'Afrique et d'autres continents, est à tous égards le fruit d'un long effort de coopération, il convient cependant de préciser que les opinions et les points de vue exprimés au sujet des faits exposés n'engagent que la responsabilité de l'auteur et de l'adaptatrice et ne sont pas nécessairement ceux de l'Unesco.

Table des matières

I Pourquoi enseigner l'anglais et quelle est la meilleure méthode?

- Introduction, 9
- Quelle méthode employer?, 11
- Les quatre méthodes principales, 12
- Conclusion, 21

II Le désir de réforme et le rôle du planificateur

- Changements dans le programme, 23
- Le rôle du planificateur, 24
- Conclusion, 31

III L'approche audio-orale

- La présentation de l'énoncé en situation, 33
- Le contrôle des structures, 36
- L'exploitation de la structure, 36
- La production, 42
- Contexte et structures : un équilibre à trouver, 43

IV La compréhension orale

- Introduction, 45
- La prononciation, 47
- Au-delà de la reconnaissance des sons, la sélection, 52

V L'expression orale

- Introduction, 55
- Les exercices d'exploitation, 55
- La production, 59
- Les formes structurales : leur présentation en classe, 60
- La dramatisation, 62
- L'enseignement du vocabulaire, 64

VI La lecture

- Introduction, 67
- Qu'est-ce que la langue écrite?, 68
- Un programme de lecture, 69
- Conclusion, 74

VII L'écriture

- Introduction, 75
- La progression des exercices écrits : quatre stades, 76
- Conclusion, 81

VIII Devoirs de contrôle, compositions, examens

- Introduction : les types de test, 83
- Tests traditionnels, 84
- Tests modernes, 90
- Conclusion, 92

IX Le support pédagogique

- Introduction, 93
- Le son, 93
- La vision, 99
- Le son et l'image, 105
- Le manuel, 107
- Conclusion, 109

X Conclusions

Bibliographie, 113

Annexes

- A Manuel de l'élève, 119
- B Livre du maître, 125
- C Cahier d'exercices, 126
- D Rédaction dirigée. Cahier de l'élève, 127
- E Dictionnaire de 3 000 mots, 131
- F Le processus d'enseignement d'une langue étrangère, rabat de couverture

Pourquoi enseigner l'anglais et quelle est la meilleure méthode?

Introduction

Demandez à quelques amis pourquoi ils pensent qu'en Afrique francophone les enfants doivent apprendre l'anglais à l'école. Ils vous donneront probablement plusieurs types de réponses. L'un peut dire qu'il faut enseigner l'anglais à l'école pour promouvoir la compréhension entre les nations.

« Dans l'Organisation pour l'unité africaine, il y a deux langues officielles : l'anglais et le français. Nous voyons souvent à la télévision, au cinéma ou dans les journaux deux hommes d'État africains. Si l'un est francophone et l'autre anglophone, il y a toujours un interprète pour traduire. Ce serait mieux si les deux responsables pouvaient à la fois parler et comprendre le français et l'anglais. Il nous faut enseigner à nos futurs responsables d'Afrique francophone à parler anglais. Il nous faut aussi former des interprètes. De cette façon nous aiderons à la compréhension entre les nations. Enseignez à vos élèves à parler et comprendre l'anglais. »

Un autre peut dire que c'est une bonne formation intellectuelle que d'apprendre une langue étrangère. Il peut faire observer que la langue elle-même importe moins que la discipline nécessaire à son apprentissage.

« Les enfants sont indisciplinés, sans

bonnes habitudes ; ils ont besoin que l'école les dresse pour les préparer à entrer dans la société des adultes. Qu'importe la matière enseignée, pourvu qu'ils ne l'aiment pas. Enseignez-leur l'anglais si vous voulez, mais servez-vous-en pour les dresser à être de meilleurs citoyens. Ils n'ont pas besoin de parler anglais. »

Un troisième peut dire que les élèves doivent apprendre l'anglais pour leur enrichissement culturel, que les enfants en Afrique ont besoin de mieux connaître le monde et que la meilleure façon de comprendre d'autres pays est d'en apprendre la langue, parce que la langue est la culture.

« Je connais mieux la culture de l'Espagne depuis que j'ai lu *Don Quichotte* de Cervantès. Je pense que je peux mieux comprendre l'Espagne d'aujourd'hui. Mais — et c'est là le plus important — cela fait maintenant partie de moi-même. L'ouvrage m'a intéressé tout autant qu'un roman français. Ces deux sortes de livres sont importants pour moi en tant que citoyen du monde. Rappelez-vous ceci : quand vous enseignerez l'anglais en classe demain, apprenez-leur à lire. ».

Un quatrième peut vous dire d'enseigner l'anglais afin que vos élèves puissent parler et écrire à des gens dans le monde entier,

même s'ils ne comprennent ni n'écoutent le français.

« Enseignez l'anglais à vos élèves. Ils peuvent faire de bonnes affaires avec les Nigériens. Ils doivent pouvoir aussi se servir du téléphone, car les hommes d'affaires nigériens sont toujours pressés. Il faut leur parler si l'on veut faire affaire avec eux, leur téléphoner ou laisser un message à l'hôtel pour qu'ils vous contactent. Quand l'affaire est faite, alors vient le moment du courrier. Vous n'avez aucune chance si vous ne savez pas parler anglais. Bien sûr s'ils parlaient français, tout serait facile. Mais en affaires, vous gagnerez toujours plus d'argent si vous savez parler la langue de l'autre. Apprenez à vos élèves à parler anglais. Plus tard, apprenez-leur à lire et écrire des lettres d'affaires. »

Votre cinquième ami pourra dire qu'il est important que les élèves apprennent l'anglais à l'école pour mieux comprendre leur propre langue.

« Beaucoup d'étudiants à l'université ne comprennent pas le français ; ils font des fautes de grammaire dans leurs copies, ils n'ont pas de style, mais quand je le leur dis, ils ne comprennent pas. Ils doivent apprendre la théorie linguistique afin d'améliorer leur propre langue. Pour cette raison, il faut enseigner l'anglais. S'ils apprennent la grammaire d'une langue étrangère comme l'anglais, je pourrai me référer à cette grammaire pour leur faire remarquer des erreurs dans leur français. Enseignez-leur la structure de cette langue, sa grammaire, et ils réussiront mieux en français. Je garantis que leurs notes s'amélioreraient de 10 % s'ils connaissaient la grammaire. Ils n'ont pas besoin de parler, de lire ou d'écrire l'anglais, la grammaire à elle seule servira à améliorer leur français. »

Voici certaines des réponses que vos questions peuvent susciter. Qui a raison ?

Sont-elles toutes valables ? Y en a-t-il une qui soit plus importante ? Il vous faut maintenant bien examiner ce que vous enseignez à vos élèves, quand vous leur enseignez l'anglais.

Vous leur enseignez probablement les éléments suivants, en totalité ou en partie¹ :

L'acquisition d'une série de compétences. Quand les élèves ont mis ces compétences en pratique assez longtemps, sous la conduite de professeurs expérimentés, dans de bonnes conditions, ils ont acquis une nouvelle sorte d'expérience. Cette expérience « élargit leur horizon en les introduisant à un nouveau mode de communication, à de nouvelles formes de culture et, petit à petit, leur donne l'impression agréable d'avoir progressé. »

L'élève acquerra en particulier les compétences suivantes :

Il apprendra à comprendre de plus en plus l'anglais parlé. Cela l'aidera à comprendre d'autres gens quand il ira dans un pays anglophone pour affaires ou en touriste, à comprendre et apprécier les films et émissions en anglais, et à comprendre aussi les étrangers parlant anglais qui viendront dans son pays pour des contacts commerciaux ou amicaux.

Il apprendra à parler de plus en plus couramment en anglais. Cela l'aidera à se faire comprendre d'autres gens quand il parlera anglais pour affaires ou dans les contacts humains en général.

Il apprendra à lire l'anglais avec de plus en plus de facilité et de plaisir. Cela lui permettra de se familiariser avec la pensée d'autres gens. Il lui sera aussi possible d'étudier à des fins professionnelles. Cela peut être important si un étudiant désire comprendre des articles, des revues, des

1. D'après « Foreign language program policy of the Modern Language Association of America », dans : PMLA, Pt 2, sept. 1956.

livres écrits en anglais dans des matières telles que le droit ou la médecine.

Une nouvelle compréhension de ce qu'est une langue, ce qui peut l'aider dans la découverte des structures de sa langue maternelle.

Une meilleure compréhension des pays où l'on parle anglais. Il apprendra à apprécier la géographie, l'histoire, les coutumes, la littérature, la culture de ces pays. En même temps il y gagnera une meilleure appréciation de sa propre culture.

Voilà ce que peut apprendre l'élève. Ce qu'il apprendra en fait, dépend de ses intérêts et de ses aptitudes propres. Cela dépendra aussi des ressources que vous mettrez à sa disposition.

Quelle méthode employer ?

Il y a beaucoup de méthodes pour apprendre l'anglais comme langue étrangère. La meilleure est celle qui marche dans cette situation particulière qu'est la vôtre. Les situations d'apprentissage de l'anglais langue étrangère ne sont pas toutes semblables ; les méthodes d'enseignement ne seront donc pas toujours les mêmes. Examinez avec soin toutes les méthodes différentes. Les objectifs de la méthode doivent coïncider avec les objectifs de votre situation d'enseignement.

Dans un grand hôtel d'Abidjan, les employés à la réception doivent comprendre et parler l'anglais, sinon beaucoup de clients du monde entier risquent de s'exaspérer pour de petites choses. Les employés éviteraient beaucoup de ces causes d'irritation s'ils pouvaient seulement comprendre l'anglais de leurs clients et répondre dans un anglais simple à leurs questions. Il est important que l'employé comprenne l'Américain qui dit : *Is there any iced water ?*, ou l'Anglais qui demande : *Any mail ?*, et qu'il

puisse répondre : *I'll send it up to your room*, ou : *I am sorry, there are no letters for you today, sir*. Pour cet employé, les objectifs de son apprentissage de l'anglais sont clairs. Tout ce qu'il veut, c'est comprendre et parler. Si la méthode a seulement pour objectif de lui apprendre à lire, elle est inadéquate. Il vous faut choisir une autre méthode qui répondra aux besoins de l'employé de réception.

Est-ce que les techniques recommandées par la méthode sont la façon la plus économique d'atteindre votre objectif ?

Votre ami universitaire qui veut que vous enseigniez la grammaire anglaise comme préparation à la compréhension de la structure grammaticale du français fera des objections si vous concentrez vos efforts sur l'anglais parlé. Il dira : « Si vous passez tant de temps à parler anglais en classe, vous n'aurez jamais le temps d'apprendre la grammaire. Vous perdez du temps. Enseignez la grammaire dès le début. »

Est-ce que cette méthode peut retenir l'intérêt des élèves ? Est-ce que le niveau correspond à celui des élèves ?

Des adultes au Zaïre se lassèrent vite des techniques d'une méthode prévue pour les enfants. Cette méthode avait été choisie parce que les seuls maîtres disponibles pour les cours du soir étaient ceux qui faisaient la classe aux enfants dans la journée. Ils avaient été formés à enseigner seulement selon des techniques appropriées pour des enfants. Le cours avançait au même rythme pour les adultes que pour les enfants. Très vite, il y eut de moins en moins d'adultes au cours. On demanda aux adultes pourquoi ils ne venaient plus. Ils dirent : « C'est trop lent ! Nous n'apprenons jamais l'anglais de cette façon, à moins de rester à l'école aussi longtemps

que nos enfants. » Le rythme convenait à des enfants au lycée, mais pas à des adultes qui venaient pendant leurs heures de loisir.

Est-ce que les techniques de cette méthode peuvent convenir à tous les élèves ?

Dans la classe, il y a un élève intelligent qui a fait un court séjour dans un pays anglophone voisin : il est en avance sur le reste de la classe. Est-ce qu'on le laisse prendre de l'avance, ou est-ce qu'on le force à faire le même travail que les autres ? Dans le second cas, il risque de s'ennuyer et de gêner la classe. Il est évident qu'il devrait aller à l'allure que lui permettent ses aptitudes et son intérêt ; cependant, le cours même peut l'en empêcher. Peut-être vous servez-vous d'une méthode à base de bandes magnétiques ou de films fixes. Ce genre de méthode impose des règles strictes à votre enseignement : vous ne pouvez peut-être pas varier la technique de votre présentation. Dans ces circonstances, cette méthode peut ne pas convenir à cet élève, mais convenir au reste de la classe. Il vaut peut-être mieux alors proposer une méthode séparée à cet élève que d'essayer de l'intégrer à un cours prévu pour la majorité. Une méthode inflexible peut être une source de problèmes graves parce que vous aurez probablement des élèves de niveaux et capacités très différents dans une même classe.

Finalement, voyez si la méthode exige trop de vous. Avez-vous assez de temps pour préparer vos cours et corriger les devoirs d'élèves, en plus de la présentation des leçons en classe ? Si la méthode nécessite trop de travail de votre part, vous n'arriverez peut-être pas à l'utiliser correctement et les élèves apprendront mal.

« Vous devriez tous apprendre à faire votre propre équipement audio-visuel, dit l'animateur du stage d'été, le matériel

audio-visuel est à la base de l'enseignement des langues. Pendant le reste de la semaine, nous allons apprendre à fabriquer tout ce qu'il faut pour les cours. » A la fin du stage, vous avez fait un panneau animé et quelques marionnettes. Vous aviez l'intention de faire des figurines pour tableau de feutre, mais n'en avez pas eu le temps. De retour dans votre classe, vous vous servez du panneau animé pendant quinze jours, puis des marionnettes. Les enfants sont ravis et semblent apprendre plus volontiers. Mais ils se lassent vite de ces objets. Vous savez que vous devriez en faire d'autres, mais vous n'avez pas le temps. Vous avez six classes de niveaux différents et elles ont besoin de matériel tout le temps. Il vous a fallu une semaine avec l'aide d'experts et toutes les fournitures sous la main pour faire le tableau animé et les marionnettes. Est-il bien étonnant que vous retourniez au manuel en oubliant les auxiliaires audio-visuels ? La méthode exigeait trop de vous. Vous n'êtes pas à blâmer ; c'est la méthode qui ne va pas.

Vous êtes prêt maintenant à examiner diverses méthodes pour décider celle qui est le mieux adaptée aux élèves de votre classe.

Les quatre méthodes principales

Il y a quatre grandes méthodes pour enseigner l'anglais. Nous allons les étudier. Ces méthodes ne sont pas immuables. Vous trouverez rarement un cours qui utilise seulement l'une d'entre elles. Chaque méthode tend à contenir certains éléments des autres. D'une méthode à l'autre, c'est plutôt l'orientation générale qui diffère.

Grammaire et traduction

Le professeur qui voudrait choisir une méthode qui plaise à nos deux premiers amis du début de ce chapitre se servira probablement de la méthode « grammaire-traduction. »

Cette manière d'enseigner une langue étrangère est utilisée dans le monde entier depuis très longtemps. Elle est née au cours des siècles, à force de tâtonnements. Elle se base sur la façon dont le clergé enseignait le latin et le grec. C'est une méthode rigide. Quand le latin et le grec étaient des modes de communication entre gens éduqués, elle a dû être très efficace.

On avait besoin à cette époque d'une méthode pour traduire les diverses langues de l'Europe en une langue commune. Il valait mieux lire et écrire le latin et le grec que les parler. On n'avait pas besoin d'une traduction immédiate, comme aujourd'hui, par exemple, dans les rencontres internationales : le traducteur pouvait prendre son temps. Il n'avait besoin que d'une série de règles de grammaire à appliquer et d'un dictionnaire. Avec ces deux ouvrages de référence, il pouvait déchiffrer le sens du texte latin et en préparer une traduction dans sa langue, ou vice versa. Plus tard, quand le latin et le grec cessèrent d'être utilisés pour la communication entre pays, les professeurs trouvèrent d'autres justifications à l'enseignement du latin et du grec dans les écoles. Ils dirent que c'était une bonne formation de l'esprit pour l'élève que d'apprendre à traduire. A partir de l'application rigide de certaines règles et d'un vocabulaire appris par cœur, il s'initiait à la pensée logique ; ce qu'il apprenait importait peu : c'était la façon de l'apprendre qui comptait, elle contribuerait à la formation de son intelligence tout entière.

Nous pouvons voir comment ces deux aspects de la méthode « grammaire-traduc-

tion » pourraient satisfaire aux exigences du premier de ces deux amis. Quels en sont les éléments principaux ? Elle consiste surtout à l'étude de morceaux choisis de la littérature de cette langue. Les extraits donnent des exemples de l'utilisation de certaines règles de grammaire et du vocabulaire que le professeur veut voir compris et utilisés par les élèves. Chaque extrait est suivi d'une série d'exercices à faire, généralement par écrit. Le professeur ramasse les copies et les corrige. Il lui est facile de voir si l'élève a bien appris sa leçon. Il distribue récompenses et punitions et le processus peut recommencer. Le maître sait exactement à quelle allure ses élèves progressent et s'ils réussissent bien. Cela lui permet de mettre sur pied un programme équilibré. Son but principal est de faire le mieux possible tout le programme requis pour l'examen. Les élèves aiment beaucoup cette méthode : ils savent où ils en sont ; les classes où on l'emploie sont calmes. Il est évident que les élèves y sont au travail ; les professeurs et beaucoup de directeurs d'école aiment bien cela : il n'y a jamais aucun doute, on sait qui commande.

Il existe une autre raison à la popularité de ce système. L'enseignement y repose essentiellement sur le manuel. Dans beaucoup d'établissements, c'est surtout par des livres que l'élève s'instruit. Donc une méthode qui est centrée sur un manuel a un air respectable. Les professeurs passent, mais les manuels demeurent à jamais. Il n'y a pas besoin d'en changer puisque les règles de grammaire et le vocabulaire ne varient pas. Cela peut rassurer, dans un monde qui semble en perpétuelle mutation. Les parents sont rassurés quand ils voient leurs enfants se servir des mêmes livres qu'eux et faire les exercices qu'eux-mêmes faisaient de leur temps.

Le but de cette méthode est de faire comprendre la grammaire d'une langue

étrangère. L'étude d'un grand nombre de textes donne une vue d'ensemble des règles de grammaire. Ces règles ne sont jamais parfaites : elles comportent inévitablement des exceptions, surtout pour les éléments de la langue les plus usités. En classe, l'élève semble passer le plus clair de son temps à assimiler des exceptions (verbes irréguliers) plutôt qu'à apprendre à communiquer. Cette méthode vise aussi à entraîner l'élève, par la rédaction de thèmes, à écrire dans la langue considérée sans commettre de fautes. Elle vise à lui donner un vaste vocabulaire littéraire qui peut ne pas être très utile en dehors du contexte scolaire. Elle a également pour objet de le préparer à retrouver le sens de textes rédigés dans la langue étrangère, et aussi, dans les dernières années, à comprendre et apprécier la signification des valeurs culturelles de cette société étrangère.

En classe, le maître essaie d'atteindre ces objectifs en expliquant la grammaire dans la langue des élèves. Ceux-ci, appliquant alors les règles, s'efforcent de traduire d'une langue dans l'autre. Le professeur essaiera peut-être d'expliquer le système phonétique de la langue étrangère à ses élèves. Il ne sera pas toujours très précis, n'ayant pas appris lui-même à parler cette langue. Certains enseignants demandent aux élèves de répondre à des questions dans la langue étrangère. Ceux-ci hésitent souvent, ne se sentant pas sûrs d'eux et sont encore plus gênés pour s'exprimer s'il y a dans la classe quelqu'un qui parle couramment cette langue.

Au mieux, les élèves passent un dixième de leur temps à parler la langue étrangère. Cette répartition du temps correspond souvent à l'importance donnée à la partie orale dans les examens. Les élèves savent très vite faire remarquer à leur professeur si ce qu'ils font a ou non un rapport avec l'examen. « Ce n'est pas à l'examen,

diront-ils, nous n'avons pas besoin de le faire. »

Nous avons vu ici certains des inconvénients de cette méthode. Quels en sont les avantages ?

L'un de ses mérites est qu'elle se fixe des objectifs très clairs, bien que limités. Professeurs et élèves savent exactement ce qu'ils ont à faire. Ils savent aussi dans quelle mesure ils ont réussi. Le cours est le manuel. Il est terminé quand tous les exercices ont été faits. Cette méthode réussit le mieux avec de petits groupes d'élèves très « intellectuels », intéressés par le raisonnement abstrait : pour cette raison, elle convient aux élèves qui sont bons en mathématiques. Cela satisfait les établissements qui cherchent à produire des élites. Si les professeurs s'intéressent surtout aux 5 % qui sont les meilleurs, cette méthode les aide dans cette voie.

Les élèves intéressés par le raisonnement abstrait ont tendance à retenir les règles et apprendre le vocabulaire avec une certaine facilité. Ils acquièrent vite l'art de la traduction. Ces traductions peuvent ne pas sembler exactes à l'étranger dont on apprend la langue ; elles sont exactes par rapport aux règles que l'élève a appris à appliquer.

Pour les autres élèves, cette méthode est une source constante d'échecs. Ils apprennent à faire des fautes plutôt qu'à traduire et à appliquer les règles de grammaire. Leurs fautes s'ancrent dans leur esprit. Ils fuient le cours de langue dès qu'ils peuvent. S'il s'agit de classer les élèves selon les échecs et les succès, cette méthode a son utilité.

Au professeur, cette méthode apporte la stabilité. Avec peu d'efforts, surtout s'il a appris lui-même par cette méthode, il arrive à garder un peu d'avance sur la classe. Rien n'échappe à son contrôle. Il peut vérifier succès ou échecs des élèves en choisissant des exercices qu'ils arrivent

ou n'arrivent pas à faire comme il faut. La méthode est commode avec des groupes importants, car le professeur peut contrôler l'allure pour faire réagir toute la classe en même temps. L'allure est forcément lente. Ceux qui apprennent vite et ceux qui apprennent lentement finissent par s'ennuyer. Ils ne peuvent rien y faire cependant, parce qu'on peut leur donner une autre interminable série d'exercices. Cette méthode va très bien avec le système de compositions. Elle ne demande pas trop d'efforts de la part du professeur qui avance lentement mais sûrement de la première à la dernière page du manuel.

La langue qui est apprise à l'issue de cette méthode est de caractère écrit et littéraire. Elle tend à être archaïque, démodée. Les élèves n'arrivent pas à communiquer dans des situations réelles. Ce n'est peut-être pas ce qu'on recherche quand on enseigne une langue étrangère en milieu scolaire. Il se peut que nos deux premiers amis aient raison ; s'il en est ainsi, c'est cette méthode qui est la bonne.

La méthode directe

La méthode directe est tout le contraire : c'est celle que notre quatrième ami a à l'esprit. Au siècle dernier, on a commencé à mettre en doute l'utilité du latin et du grec comme moyen de communication internationale. On avait besoin de gens capables de parler couramment deux langues. Il n'y avait pas assez de temps pour la traduction écrite, ni pour l'application minutieuse des règles grammaticales avec leur cortège d'exceptions. On se mit à dire : « Cette méthode n'est pas bonne, changeons-en. »

Les professeurs entreprirent d'étudier la façon dont la plupart des gens étaient devenus bilingues. Il était clair qu'ils avaient longuement entendu parler la langue étran-

gère et avaient tenté d'imiter ce discours le plus souvent possible. Ils associaient la parole à l'action, accordant « l'action au mot, le mot à l'action. » Ce contexte déterminait le code et le registre du type de langue parlée. Apparemment, c'était ainsi que les enfants avaient appris leur langue maternelle. Les enfants qui allaient vivre dans un autre pays, semblaient acquérir une seconde langue de la même façon.

Le rôle du professeur changea avec l'introduction de cette méthode dans les écoles ; il ne trônait plus sur la collection de règles et le dictionnaire comme par le passé. En fait, il n'avait aucunement besoin d'expliquer les règles de grammaire. Son rôle était de fournir des exemples de langue parlée que les élèves écoutaient attentivement. Ils devaient ensuite les reproduire le mieux possible avec son aide. Avec cette méthode, le professeur devait être capable de parler couramment la langue. Comme pour la langue maternelle, la lecture et l'écriture ne venaient qu'après coup renforcer la langue parlée. Le but final était que l'élève pense dans la langue étrangère sans traduire dans sa langue maternelle.

Comme la langue parlée était le fondement de cette méthode, il devenait important que les élèves apprennent à distinguer le système des sons de cette langue étrangère de celui de leur propre langue. (Les élèves suivant la méthode « grammaire-traduction » parlaient souvent la langue comme une variante obscure de leur propre langue ; le latin parlé ressemblait à de l'anglais en Angleterre et à du français en France.) Les professeurs commençaient souvent leur cours en enseignant à leurs élèves comment saisir et reproduire les sons différents de l'anglais et du français par exemple. Ils se servaient de la toute nouvelle science phonétique ; quelquefois, ils allaient jusqu'à enseigner les symboles phonétiques des sons dans les deux langues au commen-

cement de l'année scolaire. L'orthographe traditionnelle ne venait que plus tard.

Dans la classe, la différence entre cette méthode et la méthode « grammaire-traduction » est manifeste. La méthode « grammaire-traduction » se fait sans bruit et commence par la lecture d'un texte soit à haute voix, soit en silence. La méthode directe commence avec des sons et des paroles. Le contraste est évident. De plus, il y a peu de mouvement dans une classe de « grammaire-traduction », sauf quand les élèves récitent chacun à leur tour une partie d'un verbe ou traduisent à haute voix. Quelquefois on essaie de jouer une petite pièce. Dans la méthode directe, il n'y a pas seulement du bruit dans la classe, mais de l'action. Les élèves ne sont plus assis, passifs, à leur pupitre, ils parlent et agissent à la fois : ils ouvrent des portes, ils courent, ils sautent.

Cette méthode directe réussit le mieux quand le professeur force l'élève à parler uniquement la langue étrangère ; il devient ainsi pour lui extrêmement urgent de communiquer, et la seule façon de le faire c'est dans la langue étrangère. La meilleure solution est de permettre à la classe de devenir, autant que possible, un milieu où l'on parle anglais. Nous verrons plus loin les difficultés que cela soulève.

En classe, le professeur qui a recours à la méthode directe commence par les objets qui se trouvent dans la pièce. Puis il crée des situations plus complexes au moyen d'images, de diagrammes, et même de mime. S'il a besoin d'expliquer quelque chose, il se sert de la langue étrangère. L'essentiel de ce que les élèves entendent au cours est formé de phrases complètes. Contrairement à ce qui se passe avec la méthode « grammaire-traduction », l'élève a affaire à des énoncés complets plutôt qu'à des mots isolés. Le professeur se sert beaucoup des questions et réponses pour

encourager l'élève à parler. Les règles de la grammaire émergent de la pratique plus que de la déduction ou de l'explication. Le professeur essaie de maintenir la grammaire à un niveau fonctionnel.

Le professeur se sert de la lecture comme d'un exercice de confirmation. En théorie, l'élève connaît le texte sous une forme orale avant de commencer à le lire. Le professeur vérifie sa compréhension du texte par des questions qui suivent immédiatement la lecture. Il se sert tout le temps de la langue étrangère. Si l'élève ne comprend pas, le professeur ne lui demande pas de traduire dans sa langue. Il lui demande plutôt de faire des déductions et des analogies à partir de ce qu'il comprend. Si une explication est nécessaire, on la donne dans la langue étrangère. Pour l'écrit, c'est la même chose. La base des travaux écrits est toujours la langue orale que les élèves ont entendue et utilisée. Quelquefois, ce sont des résumés de lecture. Dans les deux cas, l'élève revient à la langue parlée. La parole emplit la classe.

Il ne fait pas de doute que c'est là une méthode fructueuse. Il y a cependant de sérieux inconvénients à l'utiliser telle quelle. Le principal en est que les modèles de langue que l'élève entend sont souvent trop difficiles pour lui. Il entend une grande variété d'énoncés d'une difficulté très variable. Ses oreilles sont assaillies par les formes simples et complexes de la langue. Il n'arrive pas à faire la différence entre différents registres. Les abréviations et l'argot s'insinuent. Cela provoque des difficultés plus tard, quand l'élève a besoin de lire et surtout d'écrire.

Fréquemment, les élèves apprennent à glisser des mots de la langue étrangère dans leurs propres structures. Cela leur donne l'impression de parler la langue étrangère, mais conduit à des désastres lorsque l'élève a besoin de se servir de la

langue dans un contexte professionnel, par exemple. Ne sous-estimez pas l'influence de la langue maternelle. A moins que le professeur ne prévoise un entraînement systématique, l'élève n'arrivera pas à communiquer réellement.

Cette introduction en désordre des structures gêne à la fois le professeur et les élèves. Ils ne savent jamais où ils en sont. Ils ont à peine maîtrisé une structure qu'ils ont besoin d'une autre. Ils passent beaucoup de temps à apprendre une structure qu'ils ne rencontreront plus jamais. Ce manque de direction, d'un objectif bien défini, peut conduire à l'échec. Là encore, c'est l'élève très doué pour l'abstraction qui réussira le mieux avec cette méthode. Il est capable de faire les associations qu'il faut entre l'action et la parole et de manier avec assurance une grande variété de codes et de registres. Sa mémoire l'aide à créer des cadres de référence avec lesquels il compare les nouvelles acquisitions. Les autres élèves ont de la peine à le faire. Il y a rapidement une nette différence entre les sujets, comme dans la méthode « grammaire-traduction ». Mais alors que le professeur qui se sert de cette dernière peut encore contrôler la classe en faisant faire des exercices écrits, celui qui se sert de la méthode directe ne peut user que de la parole. Cela veut dire qu'il doit engager un dialogue avec chacun des élèves, en l'adaptant aux capacités de celui-ci. Il est clair que cela demande beaucoup de savoir-faire de sa part. Souvent la classe dégénère en une sorte de conversation générale ; l'élève n'a rien à y gagner.

Le professeur doit parler couramment la langue étrangère s'il veut survivre ; un niveau intermédiaire ne suffira pas. Il est difficile de trouver de tels professeurs en Afrique. Il doit aussi avoir beaucoup d'invention, savoir dessiner quand il le faut. Cela exige beaucoup de lui. Les meilleurs

résultats s'obtiennent quand les élèves ont l'occasion d'entendre parler la langue étrangère en dehors de la classe, ce qui, de toute évidence, n'est pas fréquent en Afrique francophone.

La méthode par la lecture

La plupart des méthodes d'apprentissage d'une langue étrangère exigent beaucoup de temps des élèves. Dans un rapport publié en 1929 aux États-Unis d'Amérique sous le titre *Modern foreign language study*, on a montré que peu d'élèves étudiaient une langue étrangère pendant plus de deux ans de leur scolarité. Quel devrait être dans ces conditions l'objectif raisonnable d'un programme ? Les professeurs décidèrent que les élèves qui suivaient un cours de durée limitée devraient être capables de lire dans la langue étrangère et de comprendre un texte sans nécessairement le traduire.

Au même moment, le développement de la linguistique commençait à exercer une influence sur l'apprentissage des langues. Les professeurs de la méthode par la lecture se mirent à s'appuyer sur les découvertes de cette science, en particulier la phonétique. Ils sentirent que la lecture ne pouvait se développer sans une base de langue parlée. On mit alors d'accent sur la lecture à haute voix. Pendant la lecture silencieuse les professeurs encourageaient leurs élèves à « entendre » ce qu'ils lisaient. Les élèves ne faisaient d'exercices écrits que lorsque ceux-ci aidaient à fixer le vocabulaire et les structures de la langue parlée. Ils apprenaient la grammaire afin de déduire les structures difficiles, et non pour apprendre à parler plus correctement. En classe, l'élève commençait par la langue orale. Il apprenait le système des sons de la nouvelle langue et quelques structures élémentaires. Après avoir com-

mencé à lire, l'élève continuait à s'entraîner oralement sous la surveillance du professeur : lecture à haute voix par l'élève et le maître et questions sur le texte. La lecture continuait soit avec l'aide du professeur, soit en privé. Ces deux sortes de lecture sont qualifiées d'intensive pour la première et d'extensive pour la seconde.

Avec le maître, l'élève apprenait à faire des déductions à partir de ses lectures. Le professeur l'aidait à surmonter les difficultés en se servant de la langue maternelle aussi bien que de la langue étrangère ou d'autres langues pour lui faire comprendre correctement le texte. Théoriquement, les textes étaient de difficulté croissante. De cette façon, l'élève acquérait un vocabulaire passif qu'il reconnaissait. Dans certains cas, les maîtres encourageaient les élèves à découvrir la culture étrangère par la lecture et la discussion.

Les élèves suivaient en privé des cours de lecture, afin de savoir mieux lire. Ils espéraient que la progression les aiderait à surmonter les difficultés. Ils avaient besoin d'une forte motivation afin de lire tous les ouvrages qui faisaient partie du cours.

Cette méthode réussissait bien, jusqu'à un certain point. Quand les élèves ne lisaient pas volontiers dans leur propre langue, ils avaient tendance à ne pas apprendre à lire dans la langue étrangère. Il est vrai que cette méthode de lecture extensive permettait aux élèves d'aller à leur allure sans être retenus par les éléments plus lents de la classe. Mais elle ne les empêchait pas de persister dans leurs erreurs de compréhension, car il n'y avait aucun moyen de les corriger.

En outre, il était plus facile pour les professeurs de corriger des erreurs de vocabulaire que de structure. Ils vérifiaient la compréhension d'après des réponses portant plutôt sur un seul mot que sur une phrase complète, ce qui encourageait les

élèves à deviner. On insistait trop sur la quantité de lecture au détriment de la qualité.

Les élèves qui suivaient cette méthode parvenaient rarement à dominer la langue, surtout quand les textes n'étaient pas gradués spécialement. C'est alors qu'ils se tournaient vers les dictionnaires pour trouver les réponses, avec des résultats souvent désastreux. Des objectifs limités peuvent tenir compte du peu de temps disponible dans le système scolaire. Mais il est rare qu'ils arrivent à donner aux élèves autre chose qu'une connaissance très superficielle de la langue.

Cette méthode par la lecture peut répondre aux exigences de notre troisième ami ; mais si l'on veut faire acquérir aux élèves une connaissance réelle, même limitée, de la langue, il faudra procéder autrement.

Nous avons parlé de la méthode de la lecture au passé ; nous espérons qu'elle n'est plus utilisée à l'école.

La méthode audio-orale

Pendant la deuxième guerre mondiale, on eut besoin de plus en plus de gens capables de communiquer dans une langue étrangère, de gens qui sachent surtout parler. Il y avait peu de temps pour des traductions de style universitaire. La lecture et l'écriture étaient parfois importantes, mais généralement afin de noter des paroles. En temps de guerre, on a besoin de communications directes et parfaitement compréhensibles.

La science linguistique, que nous avons déjà mentionnée, apporta les éléments de la méthode audio-orale. Ce sont les structures du langage courant qui servent de base à la méthode. Les élèves apprennent à écouter la langue parlée avec grand soin, et à distinguer les systèmes des sons de leur langue et de celle qu'ils étudient. Ils

mémorisent le nouveau système à l'aide d'exercices spéciaux ; ils apprennent les sons de la nouvelle langue jusqu'à les prononcer presque par réaction inconsciente. Ils énoncent des structures plutôt que des mots séparés vaguement liés entre eux. Les linguistes ont fourni des descriptions exactes de la façon dont la langue étrangère est prononcée par les nationaux. Ils ont décrit aussi la façon dont certains sons se transforment selon leur place dans l'énoncé : c'est ce qu'ils ont appelé la morphologie de la langue. Enfin, ils ont fourni des descriptions de la structure de la langue qu'on appelle la syntaxe. La méthode repose sur une pratique systématique et répétée ; il faut s'exercer à parler afin d'acquérir des habitudes de langage.

Au début, l'un des principaux inconvénients de la méthode était l'insuffisance des exemples de langage parlé à offrir à la classe : trop souvent ces exemples se bornaient aux énoncés du professeur lui-même. Cela pouvait provoquer des difficultés lorsque celui-ci ne parlait pas la langue étrangère couramment ou que les élèves entendaient des paroles prononcées dans d'autres contextes. Si l'élève était habitué à son professeur, il avait souvent de grandes difficultés à comprendre quelqu'un d'autre. Cependant, avec l'introduction du magnétophone dans l'enseignement, la situation changea. De plus, nous en savons davantage sur la différence entre une langue et une autre grâce aux analyses contrastives. Cela permet au professeur d'insister davantage sur les différences propres à la langue étudiée par rapport à la langue maternelle de l'élève.

William Moulton¹, de l'Université de Princeton, a énoncé un certain nombre de préceptes que le professeur de langue étrangère devrait avoir toujours à l'esprit :

La langue, c'est la parole, pas l'écrit.
Une langue est un ensemble d'habitudes.

Ne parlez pas de la langue, enseignez-la.
Une langue, c'est ce que disent les gens qui la parlent, non ce qu'on pense qu'ils devraient dire.

Les langues sont différentes.

Les méthodes audio-orales employées actuellement sont très diverses. Les éléments en sont d'habitude : des sketches de base, sous forme de conversation à mémoriser ; des notes sur la structure pour aider l'élève à percevoir et produire les énoncés et types de phrases de la langue étrangère ; des exercices structuraux pour faire acquérir des habitudes d'emploi de ces structures ; du matériel à utiliser en laboratoire, pour un entraînement audio-oral en dehors du cours ; des exercices amenant à utiliser la langue pour la communication plutôt que pour la traduction.

Quelles sont les avantages et les inconvénients de la méthode audio-orale pour enseigner une langue ?

Son principal mérite est de mettre l'accent sur la relation entre les quatre sortes de compétence : parler, comprendre, lire et écrire, les deux premières servant de base aux deux autres. Elle doit aussi donner à l'élève un meilleur aperçu de la culture représentée par la langue étrangère en le mettant en contact avec les gens et la littérature du pays. Les résultats montrent clairement que les élèves acquièrent en fait, grâce à cette méthode, une certaine compétence dans un domaine limité en un laps de temps relativement court. Ils arrivent rapidement à un certain niveau utile de communication qui les encourage à persévérer. Avec d'autres méthodes cette compétence est longue à se développer.

1. W. MOULTON, dans : C. MOHRMANN, A. SOMMERFELT et J. WATMOUGH (dir. publ.), *Trends in European and American linguistics 1940-1960*, p. 86-89, Utrecht, Spectrum Publishers, 1961.

Les élèves prennent confiance en eux quand ils comprennent quelque chose qu'ils entendent ou quand ils se font comprendre d'un étranger, C'est important pour maintenir la motivation des élèves dans la classe.

La progression des contenus fondée sur les données de l'analyse contrastive réussit souvent mieux que l'enseignement de la grammaire à base de textes. Elle tient compte aussi de la langue dont on a besoin dans certains contextes ou certaines situations, c'est-à-dire de la langue réelle plutôt que de la langue souvent artificielle de la littérature, surtout de la littérature des manuels. Après tout, il n'est pas du tout certain que les Romains aient parlé comme Cicéron ou César dans leurs conversations courantes.

La lecture et l'écriture sont deux aspects d'une même compétence. Elles confirment la parole que l'élève vient d'entendre ou de prononcer. Il apprend à se servir de ces deux compétences pour mettre en forme ce qu'il dit et entend, si bien que lire et écrire forment un tout inséparable de parler et comprendre. La lecture et l'écriture ne sont pas les buts de l'enseignement mais ses instruments.

La motivation de ceux qui suivent une méthode audio-orale est souvent assez bonne ; les élèves savent où ils vont et leurs progrès sont confirmés au fur et à mesure. Les modalités de l'apprentissage sont extrêmement diverses de sorte que le professeur peut passer facilement d'une activité à l'autre. Il n'y a plus ces longs moments de silence où le seul bruit était celui des pages tournées. En structurant bien leur cours, les professeurs peuvent répondre aux besoins différents des élèves, et cela d'autant mieux qu'ils se serviront du magnétophone ou d'autres auxiliaires techniques.

Bien sûr, il y a des inconvénients : si le professeur suit la méthode trop à la

lettre, les élèves vont s'ennuyer. Le maître peut avoir tendance à faire surtout répéter et mémoriser des structures, au lieu de les faire réemployer dans d'autres contextes. (C'est là un point dont nous reparlerons dans un autre chapitre.) Les exercices structuraux, faits en groupe ou au laboratoire de langues, doivent être dirigés par un professeur qui a appris à le faire. Le côté bien contrôlé de ces deux aspects de la méthode séduit souvent les professeurs et les chefs d'établissement de la même façon que la méthode « grammaire-traduction. »

Ceux qui croient que toute éducation se donne par les livres, au moyen d'exercices écrits, objectent à la méthode audio-orale : les élèves semblent passer de plus en plus de temps à parler qu'à lire et à écrire. Et l'examen ? Il faudra bien lire et écrire !

Il est très difficile de répondre à cette critique. On n'a pas les informations requises pour rétorquer que cette méthode donne de bons résultats à l'examen. Il y a beaucoup trop de variables à considérer pour que l'on puisse dire de façon sûre que les bons résultats à l'examen viennent de tel ou tel élément. Cependant, il est évident que les élèves ne réussissent pas plus mal. Les enfants qui apprennent avec la méthode audio-orale semblent bien réussir, qu'ils soient ou non bons élèves par ailleurs, alors que seuls les sujets doués semblent tirer profit de la méthode directe et de la méthode « grammaire-traduction ». Peut-être est-ce parce qu'ils bénéficient d'un travail de groupe sur des points précis. Comme nous l'avons déjà dit, leur motivation semble être assez forte. Par contre, l'un des problèmes qui se posent est que chaque élève tend à aller à sa propre allure : cela veut dire souvent que les cours auront des programmes de plus en plus divergents, ce qui peut provoquer des difficultés dans la classe.

Chaque élève demande de l'attention soit qu'il ait besoin d'aide dans la reproduction d'une structure d'après une bande, soit qu'il n'arrive pas à démêler les principes d'une structure. Cela exige alors beaucoup d'imagination et de ressources de la part du professeur. Le livre du maître ne l'aidera pas beaucoup à garder de l'avance sur ses élèves. Il lui faudra avoir été formé à adapter les manuels ou à leur fournir du matériel complémentaire. L'insistance sur l'oral doit être compensée par le répit que la lecture et l'écriture peuvent accorder à l'enseignant et aux élèves.

Pesez ces problèmes et difficultés au regard des possibilités que la méthode audio-orale peut offrir dans votre classe. Si vous l'utilisez bien, en voici quelques-unes : un progrès systématique et vérifiable dans le maniement de la langue étrangère par un nombre accru d'élèves ; une bonne motivation pour apprendre et continuer à apprendre ; le besoin de moins de révisions.

Quant aux inconvénients que vous

éviteriez, ce sont : l'apprentissage de fragments de la langue sans lien entre eux ; la répétition des mêmes erreurs ; la possibilité que la majorité des élèves ne soit pas très intéressée par l'apprentissage de la langue.

Conclusion

Pour notre part, nous recommandons très fortement l'enseignement par la méthode audio-orale en Afrique francophone. Cela peut cependant impliquer des transformations dans le système et il ne faut pas se dissimuler que des changements de méthode doivent être pensés à l'avance. Il subsiste trop de vestiges de réformes passées dans le système, on dirait des épaves dans un port. Pourquoi ces navires ont-ils sombré ? Vous empêcheront-ils de mener votre cargaison à bon port ? Il est important de comprendre les facteurs impliqués dans le changement ; nous les analyserons dans le prochain chapitre.

Le désir de réforme et le rôle du planificateur¹

Changements dans le programme

Dans beaucoup de pays d'Afrique, on s'interroge aujourd'hui sur les méthodes et les techniques d'enseignement. Nombre des méthodes qui y sont presque traditionnelles furent importées par les puissances coloniales. Les contenus, les programmes et les examens étaient généralement ceux qui étaient en vigueur dans la métropole. Souvent ces méthodes ne sont plus adaptées, si tant est qu'elles l'aient jamais été. On sent bien qu'il faut un changement.

Ce sentiment est souvent lié au fait que l'un des principaux objectifs des mouvements politiques qui ont obtenu l'indépendance était d'élargir l'accès à l'éducation et de fournir un enseignement mieux adapté aux caractéristiques du pays.

Dans les pays d'Afrique francophone, on s'est beaucoup intéressé aux nouvelles méthodes pour l'enseignement de l'anglais.

Cependant, ceux qui veulent des réformes ne veulent pas forcément tous la même chose. « Faites ce que vous voulez. Nous aimerions adopter de nouvelles méthodes. Nous savons qu'elles sont plus efficaces que les anciennes. Nous voulons aussi nous débarrasser des anciennes méthodes héritées de l'époque coloniale, mais nous savons cependant qu'elles ont bien réussi avec nous quand nous avons fait nos études. C'est vous le professeur : choisissez. »

Les opinions et les souhaits des gens sont souvent le fruit de leur propre expérience scolaire. Dans certains cas, cela entraîne le maintien des anciennes méthodes, celles de l'époque coloniale, qui, après tout, ont contribué naguère à former une certaine élite. En même temps, d'autres gens veulent changer parce qu'ils trouvent à redire au système établi. En conséquence, le professeur dans sa classe risque de ne pas trouver de directives claires sur les méthodes à utiliser.

Ce conflit peut se compliquer encore du fait qu'il est parfois difficile aux ministres de l'éducation d'entretenir des contacts avec les enseignants sur le terrain. Il y a plusieurs raisons à cela, dont la taille même des pays d'Afrique, qui rend les voyages et les communications difficiles. Même les lettres mettent parfois longtemps à arriver.

Le ministre n'a pas toujours le loisir de sortir de la capitale pour aller voir les professeurs et discuter du problème.

« Je ne peux pas faire une tournée pour aller parler avec les professeurs sur le terrain. J'aimerais bien le faire, mais on a besoin de moi dans la capitale. La semaine prochaine,

1. L'auteur est redevable de nombre des idées contenues dans ce chapitre à ses collègues, en particulier à W. A. Dodd et Hugh Hawes, du Department of Education in Tropical Areas de l'University of London Institute of Education.

je dois aller à Rome pour une conférence internationale. Je vais demander à mes inspecteurs et à mes conseillers de faire ce travail pour moi. »

Malheureusement, il n'y a pas assez d'inspecteurs et de conseillers pour aller voir tous les enseignants dans toutes les écoles. Ils doivent répartir leur temps entre tous les professeurs de la région ; cela veut dire qu'ils ne peuvent se rendre dans les établissements qu'une ou deux fois par an. Les chefs d'établissement et les professeurs les considèrent parfois comme des inquisiteurs venus du ministère, parce qu'ils passent si rarement. C'est une relation de maître à serviteur. On a l'impression qu'ils viennent seulement pour voir si les professeurs font leur travail et c'est bien dommage. Le professeur risque d'avoir des difficultés à discuter de ses problèmes avec l'inspecteur.

Vous pouvez vous dire : « J'ai lu les instructions officielles. Je sais ce qu'ils veulent que j'enseigne et comment, mais cela n'a pas l'air de marcher. Ce n'est pas la méthode par laquelle j'ai appris. Ce n'est pas celle qu'on m'a indiquée au moment de ma formation. Je ne suis pas sûr de moi. J'ai besoin d'aide. Est-ce que je peux demander à l'inspecteur ? Il va se fâcher en pensant que je ne réussis pas. Je ferais peut-être mieux de ne rien dire. »

Les inspecteurs et les conseillers devraient chercher à aider le professeur qui réagit de la sorte. C'est de lui que dépend, dans la pratique, la réussite ou l'échec de n'importe quelle méthode. Il mérite le maximum de considération et de sympathie. Si les inspecteurs et les conseillers pédagogiques ont introduit des réformes, ils doivent toujours veiller aux suites à y donner auprès des maîtres.

Même au sein de l'établissement, il peut y avoir des conflits similaires. Le proviseur peut avoir certaines idées dont le professeur doit tenir compte ; inversement, il devrait

lui aussi tenir compte des idées du professeur. Entre collègues, il devrait y avoir autant de discussions que possible sur ces problèmes communs. C'est seulement de cette manière qu'on pourra appliquer une réforme de la méthode d'enseignement de l'anglais.

Un autre facteur peut affecter l'application d'un plan national pour l'enseignement de l'anglais, qu'il comporte des changements ou non : s'il n'y a pas de ressources financières suffisantes pour l'application d'un plan d'ensemble, ce plan a peu de chances de se réaliser. « Une bonne éducation coûte toujours plus cher qu'une mauvaise » dit le D^r C. E. Beeby dans son livre intitulé *The quality of education in developing countries*¹. Toute amélioration coûte de l'argent. Les planificateurs en Afrique doivent parfois compter sur l'aide internationale ; cela peut comporter des inconvénients. L'application de projets pour la rénovation d'un enseignement comme celui de l'anglais met beaucoup de temps à mûrir, et le financement n'est pas nécessairement assuré pour toute la durée du projet, qui peut, par exemple, s'étendre sur dix ans. Abandonner un projet par manque de fonds entraînera inévitablement d'autres complications. Les élèves auront une partie du vieux système et une partie du nouveau, ce qui peut être source de confusion. Les professeurs et les chefs d'établissement peuvent se lasser ; ils risquent de ne plus vouloir se lancer dans d'autres innovations par peur d'avoir l'air de ne pas connaître leur métier.

Le rôle du planificateur

Le planificateur qui envisage l'application de réformes doit considérer qu'il lui faudra : analyser le système où le changement

1. C. E. BEEBY, *The quality of education in developing countries*, p. 10, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1966.

va se produire ; définir les objectifs du projet aussi clairement que possible ; analyser les aspects financiers et administratifs ; prévoir l'expérimentation du matériel pédagogique et du programme d'études ainsi que l'évaluation de cette expérimentation ; prévoir la mise au point définitive du programme d'études et du matériel pédagogique (à ce stade, il devra envisager les mesures à prendre concernant la formation des professeurs qui vont appliquer ce programme d'études dans les établissements ; cela suppose la diffusion du matériel et la supervision de son emploi) ; penser à la manière de bien faire accepter ce projet par la collectivité ; assurer les suites de l'opération pour permettre une évaluation et des modifications.

Ces sept étapes ne sont pas séparées, mais au contraire étroitement liées.

L'analyse du système

Les établissements varient beaucoup. La façon dont les professeurs enseignent et dont les élèves apprennent dépend de nombreux facteurs, dont le plus important est d'ordre historique. Ce qui marche bien dans un établissement risque de ne pas marcher dans un autre ; ce qui réussit dans un collège en ville peut échouer en brousse ; ce qui marche dans un collège d'enseignement général peut ne pas réussir dans un collège d'enseignement technique ; ce qui vaut pour un établissement pilote ne vaut pas forcément pour un établissement ordinaire ; ce qui réussit dans un collège riche ou largement subventionné peut échouer dans un collège sans ressources.

Le planificateur devra recueillir des informations sur la façon dont l'anglais est enseigné dans les classes. Il lui faudra analyser la situation de fait avec honnêteté. Il peut penser que les professeurs utilisent telle méthode en application des instructions ministérielles. En y regardant de plus

près, il s'apercevra peut-être qu'une telle unité de méthode n'existe pas et que chaque professeur ou chaque établissement a adapté la méthode préconisée à ses propres conditions de travail. Il lui faudra passer beaucoup de temps à parler aux professeurs et à les regarder faire pour déterminer avec précision les méthodes qui sont réellement utilisées.

Le planificateur aura besoin d'informations non seulement sur les méthodes, mais aussi sur leurs conditions d'utilisation. Peut-être souhaite-t-il introduire une méthode qui requiert l'emploi de films fixes. Il faudra donc, dans toutes les salles de classe, non seulement un tableau noir, mais aussi de l'électricité, un placard et peut-être des rideaux noirs. Après s'être enquis des conditions de travail, il devra peut-être abandonner son premier projet ou l'adapter aux conditions qu'il a pu observer.

Cependant, le principal facteur dans l'analyse du système est le personnel qui sera chargé de l'application de la réforme. Comment est-il composé ? Les plus importants sont probablement les maîtres qui vont enseigner l'anglais dans les classes. Le planificateur devra savoir : qui ils sont exactement ; quelles qualifications ils ont ; depuis combien de temps ils enseignent ; depuis combien de temps ils sont dans le même établissement ; quels sont les moyens de communication entre le professeur et l'administration ; comment se fait l'inspection ; quelles sont les possibilités de promotion et de recyclage. Il lui faudra aussi disposer d'informations sur les autres catégories d'enseignants.

Ensuite, le planificateur devra bien analyser la nature du système. Il devra bien connaître les caractéristiques des élèves et de leurs parents. Il devra savoir comment ils vont réagir à des changements et tenir compte de ce facteur en ce qui concerne les professeurs. Il constatera peut-être que

par sa nature le système résiste au changement ou même ne peut y survivre, ou encore qu'il influe sur le rythme du changement. Les caractéristiques psychologiques, physiques et sociologiques de tous ceux qui font partie du système déterminent la nature de celui-ci. Les plans seront d'autant plus efficaces que le planificateur connaîtra mieux tous les éléments.

Il est important de rassembler ces informations. C'est aussi très long. Quelquefois, une réforme est tellement urgente que les recherches ont lieu en même temps que son introduction. L'idée que seuls les universitaires peuvent faire ces recherches est une source supplémentaire de difficultés : comme il n'y en a pas assez pour tout faire, il arrive que des recherches très utiles ne soient jamais entreprises. En Afrique, d'autres catégories de personnel, en particulier les professeurs en exercice, pourront rassembler les informations. Sans elles, le planificateur n'arrivera pas à mettre au point les détails de son plan.

Les informations coûtent de l'argent. Il faut en dépenser pour savoir où l'on en est avant de commencer, plutôt que de payer plus tard des échecs onéreux. Nombre de plans ont été appliqués alors que les informations solides étaient insuffisantes. Souvent ils ont échoué parce que les planificateurs n'avaient pas tenu compte d'un fait très simple.

Enfin, les informations arrivent fréquemment trop tard pour que le planificateur puisse en tenir compte comme il le faudrait. Cela tient à ce qu'on n'a pas accordé à leur rassemblement une priorité financière suffisante et à ce que les recherches et l'application du plan ont eu lieu simultanément et non successivement.

Les objectifs

C'est peut-être le problème le plus difficile que le planificateur aura à résoudre. La formulation des objectifs peut se faire à deux niveaux différents. Le premier niveau est celui de la politique nationale de l'éducation ; les décisions concernant l'enseignement de l'anglais devront s'accorder avec les principes nationaux en matière de politique et d'éducation. Le second est celui des divers degrés de l'enseignement ; ainsi, la méthode envisagée pour le primaire peut différer considérablement de celle qui est prévue pour le secondaire.

Il faut faire très largement connaître ces objectifs. Les professeurs aussi bien que l'ensemble de la collectivité devraient comprendre ce que le planificateur essaie de faire. S'il ne les fait pas participer à son projet et ne les tient pas informés de son déroulement, ils peuvent l'empêcher de réussir.

La publicité la moins chère est le recours à des commissions d'étude. Si la commission est composée de parents, de professeurs et d'autres membres de la collectivité en plus des « experts », ils peuvent définir ensemble les objectifs. Du fait de leur participation, ils connaîtront donc ces objectifs ; ils auront aussi intérêt à faire progresser le plan. C'est une erreur de penser que les simples citoyens et les enseignants ne sont pas qualifiés pour travailler à un projet qui concerne directement l'éducation de leurs enfants, ou qu'ils ne s'y intéresseront pas. Il y aurait eu moins d'échecs par le passé si les commissions d'étude avaient été constituées de gens venus d'horizons divers et pas seulement d'« experts ». Les employés à la réception d'un hôtel ne sont pas des experts en pédagogie des langues vivantes, mais ils peuvent savoir très clairement à quelles fins ils apprennent eux-mêmes l'anglais. Les planificateurs de-

vraient tenir compte des vœux d'un échantillon aussi large possible du public quand ils déterminent les objectifs de leur plan.

Dans les commissions d'étude, il risque d'y avoir des désaccords parce que les participants n'envisagent pas l'ordre des priorités de la même manière. Il faut que le planificateur sache bien que c'est inévitable. Il lui faut obtenir un accord sur les grandes lignes avant de se mettre au travail dans son bureau; à la longue, ce sera plus rentable et plus efficace.

Les professeurs sont les premiers intéressés par la mise au point d'un projet. Ils doivent comprendre exactement ce qu'ils ont à faire. Trop souvent le planificateur se sert d'un jargon qu'ils ne comprennent pas; si ce jargon facilite à l'expert ses rapports avec ses collègues, il peut être une barrière pour les professeurs qui n'ont pas l'habitude de ce vocabulaire.

En principe, le planificateur devrait lier les objectifs d'un plan et leur évaluation. Cependant, cela peut être très difficile à réaliser. Si le plan s'étend sur plusieurs années, le contexte risque de changer et toute évaluation est alors impossible.

La stratégie

Normalement, le planificateur va fixer une date pour le changement de programme d'études. Une fois qu'il l'a choisie, il devra tout préparer en conséquence. Il devra décider quels établissements vont changer: peut-être certains types d'établissements seulement ont-ils besoin de cette réforme. Il lui faudra déterminer si le programme devra changer dans toutes les classes à la date donnée; il peut décider que la réforme sera introduite graduellement en commençant par la plus petite classe et en remontant d'année en année. Il lui faudra prévoir en détail l'application de la solution retenue; il lui faudra également peser si ces projets

sont réalisables ou non dans les établissements qu'il a à l'esprit. Pour que la réforme soit durable, il faut agir sur la formation et le recyclage des maîtres. Si on doit l'introduire graduellement, il faut penser au nombre de classes qui auront besoin d'un professeur formé: la formation doit tenir compte de tous les changements prévus et pas seulement préparer des maîtres pour les quelques classes affectées initialement. Il faudra aussi préparer les enseignants à utiliser au mieux l'ancien programme. Trop souvent les professeurs n'ont été formés qu'à une seule méthode; or, dans les établissements, ils trouveront en application plusieurs méthodes (ou leurs vestiges) en plus de celle que le planificateur a l'intention de faire adopter.

Un autre aspect important de l'application d'un plan a trait aux examens. Il ne sert à rien de changer l'approche si l'on ne touche pas aux examens (en particulier dans le premier cycle où une certaine souplesse est possible). Si l'application de la réforme est graduelle et commence par quelques classes, il sera difficile de restructurer l'examen dans son ensemble, mais on peut prévoir un choix d'options selon que les élèves auront suivi l'ancienne ou la nouvelle méthode. Le planificateur devra faire connaître les changements qu'il envisage d'apporter aux examens au moins deux ans à l'avance pour permettre aux professeurs de s'y préparer.

Pour les examens qui ne dépendent pas entièrement, dans leurs modalités, du ministère, le planificateur devra bien réfléchir et s'assurer que les modifications du programme envisagées ne seront pas en contradiction avec ces examens. Par exemple, si le planificateur veut faire une plus grande place à l'anglais oral, il lui faudra peut-être faire changer les coefficients des notes à l'oral. Cela peut poser des problèmes si ceux qui définissent les modalités de l'examen préfèrent sélectionner les élèves

selon leur aptitude à traduire, par exemple.

C'est là que le planificateur devra décider, s'il va de l'avant sans se préoccuper des examens ou s'il doit en prévoir l'aménagement. Si lui ne se soucie pas des examens, les professeurs et les élèves, eux, s'y intéressent. Ils continueront à s'y préparer, tout en faisant de vagues efforts dans le sens de la nouvelle méthode pour faire plaisir aux inspecteurs du ministère. Les changements proposés resteront lettre morte.

Il est probable que la nouvelle méthode sera d'abord testée dans quelques classes expérimentales. Si le planificateur ne se méfie pas, les résultats de l'expérience peuvent être ambigus et discutables. Il faudra peut-être apporter la preuve que les changements de programme sont nécessaires, ce qui sera impossible si l'expérience n'est pas bien évaluée. Ce genre de recherche demande des spécialistes — et aussi du temps et de l'argent.

Souvent le projet à l'état expérimental porte en lui-même sa propre justification aux yeux du planificateur. Il devient son enfant chéri, dont personne n'a le droit de dire du mal. Cela comporte parfois des inconvénients. Si, pour une raison ou une autre, le planificateur doit quitter le projet, celui-ci peut mourir de sa belle mort. En revanche, si l'ensemble de la recherche est soigneusement préparé et appliqué, le projet expérimental doit survivre à un changement de responsable.

Le stade expérimental devrait permettre au plus grand nombre possible d'organismes ou de personnes intéressés de se faire une opinion. Peut-être le projet recevra-t-il de ce fait autant de visiteurs qu'un centre touristique. C'est là un autre danger, car les élèves participant à l'expérience peuvent réagir mieux que dans des conditions normales. Ils peuvent se sentir importants devant les visiteurs, surtout si ces derniers sont bien connus localement ou

si ce sont des experts célèbres venus d'autres pays. L'attention de la presse ou de la télévision, si elles se joignent à l'ensemble, peut contribuer à fausser la situation. Nous appelons cette déformation « l'effet Hawthorn. » Cependant, si l'expérience se passe entièrement en vase clos, il sera difficile aux professeurs et aux parents d'en juger par eux-mêmes. Le planificateur devra trouver un juste milieu entre ces deux extrêmes.

Pour choisir la classe ou l'établissement où pourra se faire l'expérience, il faudra procéder à l'analyse déjà mentionnée du système. Si l'on doit comparer les classes expérimentales avec des classes témoins de type traditionnel, il faut qu'elles soient aussi semblables que possible. Il faut donc des informations précises afin de bien choisir les classes expérimentales et les classes témoins. Il faudra aussi prévoir l'évolution probable des établissements choisis pour l'expérience, en particulier en ce qui concerne le recrutement de professeurs et les possibilités d'achat de matériel.

C'est à la fin de ce stade expérimental que les responsables pourront décider des phases suivantes. C'est alors, en effet, qu'on pourra calculer les investissements et les dépenses de fonctionnement qu'exige le projet, en accord avec tous les intéressés : autres ministères, inspecteurs, enseignants, parents et autres membres de la collectivité.

Il faut ajouter cependant que cette planification de toutes les phases a rarement lieu. Les administrateurs s'occupent souvent davantage de prévoir les effectifs que la façon dont les programmes seront enseignés dans les écoles. Les échanges entre planificateurs et enseignants sont fréquemment médiocres, ce qui entraîne de la méfiance de la part de ces derniers. Une réforme ne pourra jamais réussir si le corps enseignant a l'impression que l'administration porte atteinte à la profession.

La planification à long terme suppose que les changements attendent. Or beaucoup de gens veulent des changements immédiats ; ils sont impatients de voir les projets aboutir et sont satisfaits dès que des changements « ont l'air » de se produire. Que ces changements aient quelque chance de permanence ils ne s'en soucient pas. Les planificateurs animés de cette sorte d'ardeur sont dangereux. On peut voir dans maintes classes du monde entier ce qu'il reste de leur enthousiasme.

Même si le plan initial a tout prévu, apparemment ou non, son application dans les classes posera beaucoup de problèmes. Il y a des obstacles impossibles à prévoir, et le succès suppose qu'on tienne compte de beaucoup d'éléments. En même temps, le plan doit rester flexible pour s'adapter à des circonstances qui peuvent évoluer. Les plans ont tendance à être monolithiques : ils s'effondrent trop facilement sous la poussée et la pression de la réalité. Il est difficile de donner des conseils précis parce que les problèmes varient avec chaque cas particulier.

L'application

Le personnel du projet pilote doit avoir une formation et une expérience en matière d'administration de projets : il doit toujours avoir les objectifs présents à l'esprit. On doit demander conseil à tous ceux qui peuvent apporter leur contribution, ce qui peut parfois créer des problèmes, car les spécialistes ont souvent du mal à accepter les critiques de ceux qu'ils considèrent comme moins qualifiés qu'eux-mêmes.

Pendant la phase expérimentale, il faudra peut-être des ressources en matériel supérieures à celles dont dispose habituellement l'établissement. Les responsables du projet devront fournir du matériel expérimental. Il leur faudra aussi aller voir des

professeurs et des élèves moyens, dans des conditions tout à fait ordinaires, afin que le projet final soit réaliste eu égard aux possibilités des maîtres et des établissements. On peut facilement oublier les dures réalités quand on travaille dans un milieu que l'on a fabriqué et sélectionné, surtout lorsque la phase expérimentale est financée largement.

Par contre, les expérimentateurs devront avoir toute liberté d'action, compte tenu bien sûr des horaires et des examens. Ils doivent pouvoir tout explorer ; ils doivent aussi être en mesure de proposer au planificateur diverses options plutôt qu'une seule ligne d'action. Sinon le projet risque de manquer de souplesse et de ne pouvoir s'adapter à des circonstances différentes. Là encore, il faut trouver le juste milieu entre la liberté totale et la rigidité totale. C'est un art qui demande du temps et de la persévérance. Il exige aussi de l'humilité, qualité qui manque parfois au chercheur.

A la fin du projet pilote, le comité chargé de la planification peut commencer à étudier les options proposées. La phase suivante consiste à élargir l'application de la réforme ; elle doit comporter d'autres expérimentations, dont les résultats donneront des informations qui affecteront la progression du plan. Il sera peut-être nécessaire de revoir la méthode d'évaluation elle-même. Tout cela permettra de choisir entre diverses solutions quand le moment sera venu d'adapter les examens aux changements prévus.

Il sera peut-être nécessaire de produire toute une gamme de matériel à l'appui de la réforme. On pourra être conduit à rédiger, imprimer, publier et distribuer des livres du maître et des manuels, ou aussi à produire et diffuser des auxiliaires, comme des bandes magnétiques, des films fixes, des films, etc. Peut-être devra-t-on encore prévoir l'utilisation de moyens d'information comme la radio et la télévision,

ou de cours par correspondance. Ces auxiliaires peuvent être utilisés dans les établissements ou pour le recyclage et la formation des maîtres ; leur coût doit rester conforme aux possibilités du système éducatif. En fait le coût de production, soit sur place, soit à l'étranger, est généralement sous-estimé. Si l'on dépense trop au début, cela peut nuire à l'efficacité du projet dans ses dernières phases.

A tout cela s'ajoute le problème de la diffusion du matériel : quand celui-ci n'arrive pas à destination, c'est un frein pour tout le programme. Qui dit diffusion dit rangement : un matériel mal entretenu coûte très cher dans un projet. Il faut donc, avant la réforme, rassembler suffisamment d'informations pertinentes pour la diffusion. Enfin, il est important de prévoir le coût de l'acheminement des documents et de leur mise en lieu sûr ; c'est là un élément souvent négligé.

L'aspect le plus important probablement de l'application d'une réforme est la préparation des enseignants. Il sera nécessaire de prévoir les changements à apporter à leur programme de formation. Comme nous l'avons vu, il faut les former aux nouvelles méthodes en même temps qu'aux anciennes. Voilà qui requiert une préparation minutieuse de la part des instituts de formation pédagogique. Leur personnel devra suivre de très près le projet pilote, afin de décider comment préparer aux mieux les élèves-maîtres à utiliser la nouvelle méthode.

Les enseignants en poste ont aussi besoin d'aide. Si l'on ne forme que les maîtres jeunes et débutants, il y aura inévitablement des difficultés dans les établissements. Il faut aussi s'occuper des directeurs d'école afin qu'ils comprennent comment la réforme pourra affecter l'organisation de leur établissement. Il y a beaucoup de façons de recycler les professeurs : stages

de courte durée, cours par correspondance liés à des émissions de radio, cours spéciaux permettant une promotion. Dans certains pays, il y a des centres pédagogiques qui centralisent les ressources disponibles.

Tous les cours ou stages à l'intention des enseignants sont utiles pour la production ou l'expérimentation de matériels. Les professeurs peuvent en essayer certains avec leurs élèves en dehors du projet pilote proprement dit. Les résultats peuvent être importants ; encore faut-il qu'ils soient transmis aux planificateurs.

Tout cela c'est l'idéal vers lequel le planificateur devrait tendre. En fait, il rencontrera peut-être beaucoup d'obstacles. Dans tous les projets en matière d'éducation, on semble être à court de temps et d'argent — c'est là une réalité que le planificateur doit accepter.

Ce qui est plus grave, c'est qu'il y a rarement des méthodes établies en ce qui concerne la planification et l'organisation du recyclage ou de la production des manuels. Pour créer une telle tradition, il faut du temps et de l'argent et, sans elle, les plans manquent d'efficacité. Ces deux éléments, préparation des maîtres et production de manuels, soulèvent de vastes problèmes que le planificateur ne doit pas sous-estimer. Si on n'y attache pas assez d'importance, toute la réforme peut échouer ; la réussite d'un projet dépend peut-être à 60 % de ces deux éléments.

Il est difficile de changer l'opinion des gens sur la valeur des examens. Le système est conçu de façon si rigide qu'il étouffe toute possibilité réelle d'expérimentation. L'examen est souvent une fin intangible au lieu d'être un moyen au service de l'élève et du professeur ; cela impose une discipline sur laquelle il est difficile d'agir. Le nouveau programme devrait avoir le soutien de toute la collectivité afin de pouvoir rivaliser sur un plan d'égalité

avec le système des examens ; alors, celui-ci pourra changer et redevenir un instrument au service des enseignants. En cela l'éducation du public, des administrateurs et des dirigeants est essentielle pour la réussite d'une réforme.

Il y a aussi le problème des intérêts privés. Certains peuvent avoir l'impression que leur statut d'« experts » est menacé ; d'autres s'inquiètent pour leurs intérêts financiers, surtout lorsqu'ils ont rédigé les cours utilisés dans les classes. Un planificateur avisé devrait penser aux résistances de ce genre quand il fait ses plans.

Pour résoudre ce problème, il ferait bien d'avoir, dans la commission de réforme, quelques experts qui seraient spécialisés en matière de recyclage du personnel enseignant et de production et diffusion du matériel pédagogique. Il devrait aussi avoir avec lui des spécialistes de l'évaluation et des questions administratives et juridiques liées aux examens.

L'évaluation

Une fois que le projet a été entrepris et que des changements ont été introduits, professeurs et planificateurs devraient rester en contact. Cela implique dans les classes des visites de conseillers pédagogiques ou d'inspecteurs destinées à étudier davantage comment le projet progresse que les erreurs dans son application. Si ces visites sont perçues comme une forme d'inquisition, il faudra du temps avant que des progrès réels s'accomplissent.

De plus, les professeurs devraient pouvoir confronter leur expérience à celle de collègues d'autres établissements. Cela pourrait se faire à l'occasion de la visite des conseillers pédagogiques ou des administrateurs ; les réunions (locales ou nationales) peuvent se tenir dans des centres pédagogiques, par exemple.

C'est à ce stade qu'une bonne publicité auprès des professeurs et du public est importante. On peut utiliser la presse, la radio et la télévision, ce qui soulignera l'importance attachée au projet par les autorités nationales. Une évaluation constante devrait avoir lieu ; des questionnaires, des rapports d'inspection, des études de cas sont des moyens importants d'information en retour ou d'évaluation. Les normaliens ou professeurs stagiaires pourraient consacrer une partie de leur activité à la collecte de certaines informations. Des modifications basées sur ces rapports rendront la réforme plus efficace en lui assurant la souplesse nécessaire. Ces modifications devraient être répercutées au niveau de la formation des maîtres comme de la production du matériel pédagogique approprié.

Conclusion

Le planificateur doit se rappeler avant tout qu'en matière d'éducation on a affaire à des êtres humains ; l'oublier, c'est prendre le risque d'échouer. Tout changement intéresse non seulement les élèves et leurs professeurs, mais beaucoup d'autres gens, comme les parents des élèves ou leurs futurs employeurs, les autres enseignants, certainement les chefs d'établissement, peut-être les fonctionnaires d'autres ministères et peut-être aussi les notabilités locales, religieuses ou autres.

Tous sont concernés par ce que l'élève apprend en classe. Leurs points de vue et leurs opinions ont de la valeur. Le planificateur avisé fera bien de les mettre de son côté quand il songe à introduire une réforme. Il espère peut-être qu'elle permettra de mieux adapter les études des élèves aux besoins de l'individu et de la société. Ce n'est pas suffisant : il doit persuader le

reste de la société que ce qu'il propose est approprié; il doit travailler avec elle.

En second lieu, il doit très bien connaître les ressources disponibles; tout plan efficace suppose une bonne connaissance de

la société et du système scolaire. En même temps, il doit être prêt à changer d'avis si les faits l'exigent. Il doit veiller à bien écouter et réfléchir avant de parler et d'agir.

Enfin, il lui faut du temps et de l'argent.

III

L'approche audio-orale

La présentation de l'énoncé en situation

Vers quel but le professeur d'anglais doit-il tendre dans sa classe ? Nous avons vu que la question n'est pas simple. Il doit savoir très clairement pourquoi il enseigne l'anglais à ses élèves africains, dans un établissement où le français est la langue d'enseignement.

Quelle que soit l'approche choisie, un objectif fondamental demeure : l'enseignement doit donner aux élèves un moyen de communication, soit pour qu'ils comprennent ce que d'autres ont pu dire ou écrire, soit afin qu'ils puissent s'adresser à eux, oralement ou par écrit, en anglais. On ne peut prévoir en classe toutes les situations où les élèves auront besoin de comprendre ou de parler l'anglais ; on peut cependant, en milieu scolaire, leur donner l'habitude de manier des structures et du vocabulaire anglais, afin qu'ils soient capables de s'en servir dans des situations nouvelles. Il faut choisir dans la langue les éléments qui leur seront le plus utiles. D'une certaine façon, on peut dire qu'on leur donne des béquilles jusqu'à ce qu'ils soient capables de « marcher » sans aide. Quand l'élève est capable de transférer sa connaissance de la langue d'une expérience à une autre, nous appelons cela la production.

Comment s'y prendre ? Tout d'abord, il faut trouver une situation qui provoque l'utilisation du langage. Ce peut être un simple incident dans la vie quotidienne des élèves. Plus l'incident est réaliste, plus le langage qui en résulte a des chances d'être naturel, au lieu d'être lourd et artificiel. Si l'incident est trop étranger à la vie des élèves, ils feront trop d'efforts pour comprendre la situation et pas assez pour comprendre le langage lui-même.

Ainsi, des adultes qui apprenaient l'anglais au Zaïre eurent beaucoup de mal à comprendre une situation qui avait pour cadre le métro de Londres. Aucun d'eux n'avait été à Londres. Naturellement, ils trouvaient intéressant de parler du métro dans leur propre langue et en français, mais pas en anglais. Ils eurent une discussion longue et animée, mais ils ne firent guère attention à l'anglais suscité par l'incident dans le métro.

Pour vous, professeur, c'est vraiment un problème. Les manuels comportent souvent des situations qui ne sont pas familières aux élèves. Il vous faudra décider combien de temps vous devrez passer à leur expliquer la situation, dont vous n'avez d'ailleurs peut-être pas une expérience directe. Par exemple, vous n'avez peut-être jamais pris

de petit déjeuner à l'anglaise. Si le manuel décrit des gens qui prennent un petit déjeuner de ce genre, il vous faudra vous documenter sur la question avant le cours. Peut-être ne trouverez-vous rien ni personne pour vous donner les informations nécessaires. En classe, ce manque d'information peut conduire à une discussion sans intérêt qui ne fera guère progresser vos élèves. Choisissez votre situation avec grand soin. Si elle n'est familière ni à vos élèves ni à vous-même, préparez-vous bien pour la discussion qui s'ensuivra.

Si vous avez des doutes sur les situations proposées par le manuel, remplacez-les par des situations familières. Dans l'exemple de tout à l'heure, le professeur, au cours suivant, adapta la situation du métro de Londres pour la présenter dans le cadre de la gare routière du pays. La langue utilisée était analogue et les élèves n'eurent aucune difficulté à comprendre et à apprécier cette situation locale. En quelques minutes, le professeur put attirer leur attention sur les phrases suscitées par ce contexte.

Quand le professeur fait cela, nous disons qu'il a établi le contexte de la situation. Méfiez-vous cependant : il faut bien tenir compte de l'âge des élèves en choisissant les contextes. Ceux qui ne correspondent pas au degré de maturité des élèves sont à écarter. Vous devez donc bien connaître vos élèves, leurs centres d'intérêt et le contenu des autres matières enseignées.

Une situation de communication réelle

La situation de communication idéale serait celle qui obligerait les élèves à employer l'anglais ; il faudrait emmener toute la classe dans les endroits où l'on parle cette langue. C'est le principe de base de la méthode directe, dont nous avons parlé au chapitre premier. Nous avons vu qu'une

telle méthode peut être efficace, mais qu'elle est d'un contrôle difficile.

En Afrique francophone, il y a d'autres problèmes. Il est difficile de trouver des situations où l'on se sert naturellement de l'anglais et d'en prévoir l'exploitation dans le cadre de l'emploi du temps. Ces situations peuvent être aussi difficiles à exploiter que les contextes peu familiers des manuels. En fin de compte, il est peut-être plus facile de se servir des situations proposées par le manuel que d'essayer de trouver des « situations de communication réelle. » C'est pourquoi beaucoup de professeurs acceptent sans discussion les contextes de situation proposés par le manuel. C'est dommage, parce qu'il y a beaucoup d'autres moyens de constituer des contextes efficaces pour l'apprentissage, même si l'on ne peut présenter une « situation réelle » d'utilisation de l'anglais.

L'expérience simulée

Un des meilleurs contextes de situation qu'on puisse établir en classe est l'*expérience simulée*. Choisissez une situation familière comprise par tous vos élèves. Elle doit contenir les éléments linguistiques dont vous avez décidé que les élèves ont besoin. Ces éléments seront les béquilles sur lesquelles ils vont s'appuyer. En présentant le contexte de la situation, vous devrez « planter le décor » à l'intention de vos élèves afin qu'ils puissent facilement s'imaginer la situation. Cela se fait souvent à l'aide d'un passage écrit. Cependant, si les élèves sont débutants ou lisent mal, c'est une tâche impossible qu'on leur demande ainsi. Nous en reparlerons au chapitre VI. Les élèves consacreront alors trop de temps et d'énergie à décoder le texte, et pas assez à se familiariser avec le langage qui devrait ressortir de cette expérience simulée.

Le professeur peut se servir des mots

d'une autre façon pour présenter la situation : il peut utiliser la langue locale ou le français. Quelques mots bien choisis peuvent dépeindre une situation qu'il suffit ensuite d'exploiter en anglais. L'avantage de cette méthode est qu'elle demande peu de préparation. Il n'y a rien à transporter. C'est aussi une méthode dont on se sert dans d'autres matières, comme l'histoire et la géographie, pour informer les élèves. Si vous vous en tenez à ce minimum de quelques mots, il n'y a pas d'objection. Cependant, si vous passez trop de temps à parler le français ou la langue locale, il ne restera pas assez de temps pour faire apprendre l'anglais en exploitant le contexte de la situation.

C'est une tentation pour le maître qui a lui-même appris l'anglais comme langue étrangère de se servir d'une telle méthode. Mais, si elle n'est pas utilisée avec prudence et modération, les élèves entendront au cours plus de français ou de langue locale que d'anglais.

Il y a un autre problème : chaque fois que vous voulez vous référer à un contexte de situation particulier, il faut répéter les indications verbales. Cela peut être à la longue très monotone pour les élèves ; mais, sans ces indications, la situation devient vague et imprécise. Il est important de garder un contrôle très strict du contexte et de la langue, sinon les élèves apprendront mal.

Cette méthode ne pourra être utilisée par les professeurs anglophones qui possèdent mal le français ou la langue locale. Il faut donc trouver autre chose. C'est là que les auxiliaires visuels peuvent aider à planter un décor. Ces auxiliaires impliquent les élèves dans une expérience simulée avec un effort minimal et un effet maximal. Bien sûr, plus la situation est abstraite, plus il est difficile de la représenter par des éléments visuels ; mais, dans le second degré

et surtout dans le premier cycle, il est rare qu'on ait affaire à des situations abstraites. Les images, les films, les émissions de télévision, etc., permettent de mettre en place une expérience simulée. La présentation peut aller du simple croquis au tableau à la représentation théâtrale. Cela demande de l'imagination de la part du maître qui introduit la situation et de l'élève qui l'exploite et l'intériorise. Plus l'élève participe à la production, la présentation et l'entretien de ces auxiliaires visuels, plus ces derniers contribueront efficacement à établir un contexte qui l'amènera à s'exprimer. Nous reparlerons de ces auxiliaires visuels au chapitre IX.

La dramatisation

Il y a aussi une autre façon de présenter une expérience simulée qu'il faut connaître : la dramatisation. Dans une situation « jouée », il y a à la fois des éléments de la « situation de communication réelle », de la méthode directe, de la présentation en français ou dans la langue locale et de la présentation à l'aide d'auxiliaires audio-visuels. Dans la dramatisation, la langue surgit d'une situation artificielle ou « fabriquée », mais elle a cependant une certaine réalité.

Pour cette raison, la dramatisation offre beaucoup de ressources au professeur d'anglais. C'est pour cela que beaucoup de méthodes sont basées sur des dialogues. L'élève qui joue le rôle d'un chauffeur de taxi non seulement se sert des phrases du chauffeur de taxi, mais se les approprie. Il se fabrique ses propres béquilles. Il lui faudra intérioriser le langage découlant de la situation avant de pouvoir rejeter ses béquilles. Nous reviendrons sur la dramatisation au chapitre V.

Quand l'élève a compris la situation, il peut se concentrer sur le langage qui en résulte. Plus il le fait vite, plus il progresse

dans le maniement de la langue. Il est de l'intérêt des élèves et du maître que la présentation du contexte soit faite vite et bien.

Le contrôle des structures

Une fois que vous êtes parvenu à faire produire des phrases par les élèves en établissant le contexte de la situation, il va falloir exercer un contrôle sur le type de langage ainsi produit. L'un des principaux inconvénients de la méthode directe, décrite au chapitre premier, est qu'on ne peut contrôler ce qui est dit, ce qui entraîne souvent une grande confusion, voire une indigestion due à la surabondance d'éléments nouveaux et variés. Dans la méthode « grammaire-traduction », le professeur contrôle l'acquisition du vocabulaire. Nous avons vu les limites de cette approche. Dans la méthode audio-orale, le contrôle porte sur les structures de la langue.

Pour maintenir ce contrôle sur les structures, il vous faudra enregistrer ou répéter les phrases. Un magnétophone pourra répéter la même structure indéfiniment. Si vous n'en avez pas, il vous faudra utiliser votre voix ; c'est un instrument difficile à maîtriser. A moins d'être spécialement entraîné, vous aurez du mal à répéter exactement les mêmes énoncés autant de fois qu'il est nécessaire : il semble y avoir chez l'être humain un mécanisme qui refuse la monotonie. Vous avez tendance à changer chaque fois votre façon d'énoncer la même phrase ; cela peut déconcerter les élèves qui s'attendent à entendre le même son, ou le même groupe de sons à chaque répétition. Les élèves doivent être formés à percevoir de légères variations dans ce qu'ils entendent. Ils constateront peut-être dans vos énoncés des changements que vous n'aviez pas l'intention d'y mettre. S'il vous faut vous servir de votre voix pour donner

des modèles, vous devrez vous y entraîner spécialement. Cela peut éviter de légères variations affectant la présentation et, par conséquent, le sens et la compréhension.

C'est traditionnellement de la forme écrite qu'on se sert pour faire répéter les élèves. Nous avons vu au chapitre premier les inconvénients de la langue écrite comme moyen de contrôle des connaissances. Les élèves sont tentés de traduire ; ils risquent de compter de plus en plus sur leur dictionnaire et leur livre de grammaire. Au début de la méthode audio-orale, la lecture sert à renforcer l'acquisition de la langue parlée plutôt qu'à présenter des structures. Nous examinerons le rôle de la lecture plus en détail au chapitre VI.

Malgré les difficultés que cela comporte, il est important que les élèves aient accès à des répétitions des mêmes énoncés afin de pouvoir s'exercer à les analyser et les manier correctement.

Il existe une autre méthode, moins efficace, qui consiste à utiliser pour les répétitions les éléments sonores et visuels qui ont servi à établir le contexte de la situation. Il est plus facile de montrer des images que de répéter des énoncés identiques, mais les images ne conduisent pas toujours les élèves à produire la structure attendue. Nous reparlerons de ces auxiliaires visuels et sonores au chapitre IX. Il y en a toute une gamme, depuis la craie et le tableau jusqu'aux films et à la télévision. Ils permettent de présenter de nouveau un contexte, avec, dans certains cas, la langue qui l'accompagne. Mais on n'est jamais sûr qu'une nouvelle présentation produira inmanquablement la répétition de la structure voulue.

L'exploitation de la structure

Quand vous êtes en mesure de présenter une structure isolée autant de fois que

vous le voulez, vous avez atteint le deuxième stade du processus. C'est la phase d'exploitation. Durant cette phase, les élèves doivent avoir l'occasion de se familiariser avec les énoncés présentés dans le contexte de la situation. Ils doivent s'exercer à utiliser ces éléments jusqu'à ce qu'ils les maîtrisent complètement. Le contexte devrait automatiquement leur faire produire la structure correcte. Ils arrivent remarquablement bien à mémoriser et à imiter des structures quand elles sont associées à des images ou même à des numéros. Les séries d'images qui contribuent à indiquer une chronologie ou d'autres relations sont particulièrement utiles.

Il faut ensuite choisir l'ordre dans lequel on va présenter les éléments nouveaux, classer les structures par ordre de priorité. Comme nous l'avons vu, ces structures dépendent du contexte. L'élève doit avoir plusieurs exemples de la même structure afin de disposer d'un cadre de référence. C'est ce qu'on appelle une structure type. Dans une série d'exemples, il peut y avoir des différences minimes, qui ont pour objet de faire ressortir un trait caractéristique. Il faut encourager l'élève à observer ces contrastes ; il verra ainsi se dégager la structure de base ou structure type. Les exercices qui lui font faire cette opération sont appelés exercices structuraux. Ils peuvent consister à écouter, parler, lire ou écrire. Nous traiterons de ces quatre aspects dans les chapitres suivants.

Une fois que l'élève a acquis une structure type par des exercices de compréhension et d'expression orale, encouragez-le à faire varier le vocabulaire dans le cadre d'une même structure ; il pourra l'utiliser ainsi dans des contextes variés. C'est ce qu'on appelle un exercice de substitution. Dans ce type d'exercice, l'élève fait entrer différents mots qui remplissent la même fonction linguistique dans la structure de base.

Il peut ainsi s'exercer à construire des énoncés innombrables avec la même structure type. Cet exercice est surtout utile quand l'ordre des mots ne change pas. On peut commencer en ne faisant changer qu'un élément à la fois, puis faire faire des substitutions plus complexes. Les exercices de substitution permettront aux élèves de produire des énoncés qui aient un sens sans avoir à penser à toutes les règles qu'il faut appliquer. S'ils doivent penser aux règles qui régissent la place de l'adjectif, l'accord du verbe, l'accord du sujet et du verbe et la forme interrogative pour une seule phrase, ils se tromperont généralement. S'ils ont une structure modèle à l'intérieur de laquelle ils peuvent insérer un nombre limité de variables, ils ont plus de chances de réussir.

Pour faire employer une structure le plus de fois possible, le professeur peut se servir de mots ou d'expressions en guise d'indications. Ces indications aident l'élève à déterminer quelle structure on attend de lui. Il ne faut jamais les donner en français. Elles peuvent indiquer les mots que l'élève doit changer. Si ce sont des questions, la réponse de l'élève peut amener le changement requis. Nous étudierons ces exercices en détail au chapitre v.

D'autres exercices structuraux enseignent aux élèves à contracter, développer ou combiner des énoncés. Ils apprennent à en modifier les structures de base de diverses façons. Il y a aussi des exercices structuraux de transformation, par lesquels les élèves apprennent à transformer des structures affirmatives simples en phrases négatives ou interrogatives, à les faire passer du passé au futur, du présent au passé, etc., et aussi de l'actif au passif.

Les cours basés sur la méthode audio-orale comportent toute une gamme d'exercices de ce genre. Cependant, ces derniers ne sont pas toujours construits de façon satisfaisante. Trop souvent, les phrases

n'ont pas l'air naturel; certaines ne sont pas du tout plausibles. Si elles deviennent absurdes, les élèves auront du mal à les accepter. Il faut éviter à tout prix cette atmosphère artificielle. Comment savoir si des exercices structuraux sont valables ou non? Ce n'est pas une question simple. La meilleure façon d'apprendre à faire la différence entre les bons et les mauvais est peut-être d'en construire soi-même. Cette expérience enseignera au professeur les difficultés qu'il y a à faire un bon exercice, et l'aidera à juger ceux des autres.

Il y a quelques principes à considérer dans la construction d'exercices appropriés. Les quinze observations qui suivent sont empruntées à l'ouvrage de Wilga M. Rivers intitulé *Teaching foreign language skills*¹.

1. Servez-vous de l'exercice structural pour *enseigner* à manier les structures grammaticales. Un exercice structural *ne sert pas à vérifier* les connaissances des élèves. Les batteries d'exercices doivent donc permettre une longue pratique de chaque élément avant l'introduction d'un élément nouveau.

2. Chaque exercice doit porter sur une *structure précise*. L'élève peut ainsi se concentrer sur une des difficultés de la langue étrangère à la fois, généralement une structure qui contraste avec les habitudes de sa première langue. L'enseignant qui construit de tels exercices pour la première fois doit faire bien attention, en préparant chaque série, à ne pas laisser des éléments d'une autre structure s'y glisser.

3. L'élève doit avoir *déjà rencontré* dans le contexte d'une situation l'élément structural qu'on lui fait manier au cours de la phase de présentation.

4. Il faut exercer l'élève de façon continue par une série de *six ou huit réponses* afin de lui donner le temps d'assimiler la structure ou le changement de structure avant de passer à des variations plus compliquées.

5. Les *changements* entre une réponse et la suivante doivent être *réduits au minimum*. Ils comporteront un seul changement lexical entraînant au plus une seule adaptation de la forme, une transformation par exemple. Quand l'élève passe à l'exercice suivant de la série, la structure changera le moins possible, conformément aux principes de l'enseignement programmé. La batterie complète doit permettre à l'élève de donner chaque fois la bonne réponse.

6. Chaque élément sera *court*. L'élève n'aura ainsi aucune difficulté à le garder présent à l'esprit tandis qu'il essaie de construire une variante conformément à l'indication donnée.

7. Chaque élément doit être un *énoncé complet* du genre de ceux qu'on peut trouver dans une conversation normale.

8. Construisez chaque exercice de façon que l'indication appelle *une seule réponse possible*, sans qu'il y ait d'alternative. Il ne doit y avoir aucune ambiguïté parce que la confirmation suit la réponse immédiatement. Le professeur ou le magnétophone donne cette confirmation en prononçant la réponse correcte, ce qui permet à l'élève de comparer et d'imiter la réponse correcte. Toute cause d'hésitation peut seulement gêner l'élève, interrompant le cours régulier de l'exercice.

9. Dans un exercice structural, *faites varier le vocabulaire au minimum*. Servez-vous seulement des mots très familiers afin de ne pas détourner l'attention des structures que les élèves apprennent à manier. (Il peut y avoir des exercices portant sur le vocabulaire. Dans ce cas, les élèves apprendront les associations de groupes lexicaux.)

10. Les indications et les réponses seront généralement *en anglais*. Avec de l'ingéniosité et de l'imagination, on peut

1. Voir : Wilga M. RIVERS, *Teaching foreign language skills*, p. 103-105, Chicago (Ill.), University of Chicago Press, 1968.

préparer des indications qui introduiront la plupart des structures qu'on veut faire pratiquer. Un exercice structural de traduction diffère des exercices de traduction traditionnels en ce qu'il se conforme à toutes les recommandations précédentes.

11. Faites faire ces exercices *oralement* jusqu'à ce que les élèves répondent facilement et correctement. Vous pouvez, pour varier le cours, en faire faire sous forme d'exercices de lecture ou d'écriture, mais sans jamais les exclure sous leur forme orale. Ils sont faits pour entraîner l'oreille et la parole, et pas seulement pour être parcourus des yeux.

12. Les exercices *ne doivent pas être purement imitatifs*. Certains exercices d'imitation peuvent être nécessaires pendant que les élèves se familiarisent avec la structure. Après un premier exercice de répétition, concevez un exercice qui fasse réfléchir l'élève mais seulement sur le point précis à enseigner. En d'autres termes, évitez les complications annexes.

13. Utilisez des *exercices variés* afin d'éviter l'ennui engendré par un seul type d'activité.

14. Faites suivre la phase d'enseignement à l'aide des exercices structuraux d'une *phase de contrôle*. Vous pouvez le faire en présentant à nouveau, en désordre, des éléments que vous avez présentés de façon progressive. Voyez alors si les élèves peuvent encore faire suivre l'indication donnée de la bonne réponse. Une autre possibilité consiste à faire suivre une séquence d'exercices d'un exercice de contrôle où des substitutions multiples exigent toute l'attention des élèves. Cela les empêchera de penser à l'élément grammatical qu'ils viennent d'étudier. S'ils peuvent encore manier correctement et sans effort la structure en question tout en concentrant leur attention sur d'autres éléments de l'énoncé, vous pouvez conclure qu'ils la possèdent à fond.

15. Prévoyez des activités qui permettent aux élèves d'*appliquer ce qu'ils viennent d'apprendre* dans une situation de communication (dialogue dirigé, questions et réponses entre élèves, jeu ou récit oral, par exemple).

Comment présenter les exercices structuraux

Dans beaucoup de classes, on a l'impression que la langue est bien enseignée. En passant devant la salle, on est impressionné d'entendre les élèves répéter des exercices structuraux. Si l'on n'écoute pas attentivement, on risque d'être induit en erreur : très souvent, c'est une forme de chant choral, les élèves formant le chœur placé sous la direction du professeur. La chanson pourrait être en russe ou en chinois, les résultats seraient les mêmes. Le professeur peut laisser cela se produire dans sa classe d'anglais. Une fois que les élèves ont compris le jeu des exercices structuraux, il lui est très facile de conduire ce qui est, selon toute apparence, un cours d'anglais. Malheureusement, il n'enseignera pas l'anglais ainsi.

Peut-être devrez-vous, pour aborder un nouveau genre d'exercices, mettre les élèves en confiance en les faisant répondre en chœur. Mais, par la suite, divisez la classe en groupes de plus en plus petits jusqu'à ce que vous puissiez entendre les réponses de chaque élève. C'est une technique qui demande habileté et patience. Ne passez pas trop de temps avec un élève, car vous risquez de perdre l'attention du reste de la classe : pendant que vous le faites s'exercer, les autres peuvent entreprendre des occupations qui n'ont rien à voir avec le cours d'anglais. Trouvez un juste milieu.

Une autre difficulté vient du rythme à adopter. Là encore, on peut être tenté de faire répondre les élèves aussi vite que

possible parce qu'il est impressionnant d'entendre des exercices menés à un rythme rapide. Mais il est fort possible qu'ils répondent sans bien comprendre le sens de ce qu'ils disent. C'est une fois de plus le jeu du chœur. Les élèves, et peut-être aussi le professeur, tirent de ces réponses à un rythme rapide un grand plaisir, dû d'abord à ce rythme lui-même qu'à la compréhension des phrases prononcées.

On peut, bien sûr, tomber dans l'autre extrême et adopter un rythme si lent que les élèves s'endormiront.

Pour ce qui est du rythme, il faut apprendre à mener ces exercices de façon à ne pas ennuyer ni fatiguer les élèves. Il faut éviter à tout prix d'en rendre l'exécution mécanique : cela leur enlèverait toute efficacité. Le langage parlé est extrêmement varié. S'il devient mécanique, c'est du langage mort.

Le temps passé sur chaque exercice est aussi important. Des répétitions innombrables d'exercices du même genre peuvent séduire ; mais, à la longue, les élèves imposeront leur volonté. Ils ne feront plus attention, même s'ils continuent à donner l'apparence de participer à la leçon. Ils peuvent facilement vous persuader qu'ils font attention en donnant des réponses rapides pendant un bon moment. Malheureusement, ils consacrent parfois plus d'effort à ce jeu qu'à suivre l'objet de la leçon. Changez le moment des exercices dans le cours. Sachez voir quand les élèves sont las d'un exercice ; il faudra alors changer d'exercice, revoir un exercice précédent ou en introduire un nouveau. On peut aussi faire alterner des exercices de compréhension orale, de production orale et de production écrite.

On croit parfois que plus les élèves répètent un exercice, mieux ils le retiennent. C'est en partie vrai. Mais le professeur avisé arrêtera cette répétition dès que les élèves font des réponses satisfaisantes dans

l'ensemble. Introduisez des tests de contrôle à tous les stades afin de baser vos décisions sur des informations réelles plutôt que sur une impression ; les impressions sont parfois trompeuses.

Comme nous l'avons vu, il est important d'introduire de la variété. On peut changer la présentation de l'exercice, de l'oral à l'écrit par exemple, mais il y a d'autres façons d'apporter la variété. Le facteur le plus important est probablement l'élément de surprise ; rien de mieux que l'inattendu pour humaniser un cours de langue. Si vous pouvez introduire une anecdote humoristique ou une réponse inhabituelle à un moment critique de la leçon, le rire obtenu sera le bienvenu au milieu d'un exercice monotone. Il faut bien garder la situation en main, sinon les élèves se rappelleront le rire et non la leçon.

L'emploi d'images peut apporter de la variété, surtout s'il y a un élément de surprise dans le matériel présenté. A cet égard, les auxiliaires fournis avec la méthode ne sont pas suffisants. Il vous faudra présenter des images nouvelles, ce qui demande de la préparation. C'est un moyen de tenir la curiosité des élèves en éveil, comme lorsque le prestidigitateur fait sortir des lapins d'un chapeau.

Beaucoup d'exercices comportent un élément de compétition. Utilisez-le. Avec un peu d'astuce, on peut se servir de jeux traditionnels pour en faire des exercices structuraux. Plus ces jeux sont simples, mieux cela vaut. Si l'on passe trop de temps à expliquer les règles, le profit qui en est tiré par les élèves décroît ; ces explications ne doivent pas distraire de l'apprentissage de la langue. On méprise souvent les jeux en disant : « C'est bon pour des enfants. Les jeux n'ont pas leur place au lycée. Ici nous travaillons sérieusement. » Malgré la possibilité d'une opposition de ce genre, cela vaut la peine d'essayer. Un des meilleurs

ouvrages à ce propos est *Language teaching games and contests*, de W. R. Lee¹. Nombre des jeux décrits sont traditionnels en Angleterre. Ils vous semblent peut-être mal adaptés à l'Afrique. Cependant, quand on voit le succès qu'ils ont eu auprès des élèves africains des pays anglophones, on ne peut que recommander d'essayer de s'en servir.

Récapitulons. La phase d'exploitation commence après la présentation de la structure dans un contexte. D'habitude, l'élève écoute soigneusement cette présentation pour en retenir les traits essentiels. Il l'écoute autant de fois que le professeur le jugera nécessaire. Quand cette phase d'assimilation est terminée, l'exploitation commence. L'élève répète le langage qu'il a écouté. Il répond aux exercices structuraux selon les indications données par le professeur. Quand il a répondu, il entend la réponse correcte donnée en confirmation soit par le maître soit par le magnétophone. A mesure que l'élève fait l'exercice, il doit commencer à en dégager la structure de base par généralisation. Si l'exercice est simple et bien conçu, ces généralisations ou structures types seront valables. S'il y a des interférences avec la première langue, des difficultés vont surgir.

Prêtez une grande attention aux réponses des élèves, car de légères hésitations peuvent donner des indications claires quant aux difficultés. Tenez-vous prêt à intervenir. Soyez comme le mécanicien qui met de l'huile dans les rouages pour en assurer le fonctionnement en douceur. Cela ne veut pas dire qu'il faut donner en français des explications longues et compliquées de la forme grammaticale. Attendez que vos élèves soient capables de comprendre la langue complexe nécessaire aux explications grammaticales, ce qui ne sera probablement guère le cas avant l'université.

Quand les élèves traitent un exercice avec aisance, introduisez des éléments nouveaux, sous forme de vocabulaire notamment.

S'ils ont du mal ou semblent rétrograder, revenez à des formes d'exercices plus simples pour qu'ils reprennent confiance en eux-mêmes. La révision est importante, car il faut longtemps pour prendre de bonnes habitudes. Nous reviendrons sur ce point aux chapitres VI et VII.

Il est parfois utile de permettre aux élèves de consulter le manuel pour s'aider. Un coup d'œil rapide à l'exercice structural sous sa forme écrite peut en faire ressortir la structure. Certains élèves la retrouvent plus facilement lorsqu'ils la voient que lorsqu'ils l'entendent. Le manuel peut les aider à généraliser; mais son utilisation à cette fin doit rester limitée. Il faut que les élèves établissent par l'oreille les formes parlées de la langue; il faut leur former l'oreille, ce qu'on aura du mal à faire si l'on donne trop d'importance au texte écrit au début de l'exploitation. Cette facilité à déduire une structure type d'après les exemples du livre peut donner aux élèves trop de confiance en eux-mêmes. Ils voient la structure très clairement et pensent la comprendre; ils croient être capables de s'en servir. Ils risquent de s'ennuyer en faisant l'exercice, car ils pensent alors n'en avoir plus besoin. Voilà quelques-uns des inconvénients qu'il y a à laisser le manuel être davantage qu'une simple source d'indications.

Un dernier point : les exercices oraux permettent aux élèves de s'exprimer plus que les exercices écrits. Un exercice de dix phrases est très vite fait. Si les élèves le lisent cela prend plus de temps, et davantage encore s'ils l'écrivent. C'est pour cette raison que l'exercice oral est de loin le plus utile. Il vous donne aussi beaucoup d'occasions de vérifier comment vos élèves produisent la langue enseignée.

1. W. R. LEE, *Language teaching games and contests*, Oxford University Press, 1965.

La production

La production est de loin l'élément le plus important de tout enseignement des langues. L'élève peut faire des exercices structuraux parfaits, mais cela ne lui sert à rien s'il n'est pas capable d'utiliser cet acquis dans un nouveau contexte. S'il ne sait pas s'en servir dans une situation nouvelle, vous ne lui avez rien appris. Tous les exercices faits en classe, même s'ils ont paru efficaces, comptent pour rien. Le professeur d'anglais doit donc faire en sorte que les élèves puissent s'exercer à transférer leur savoir-faire, à l'utiliser dans des situations nouvelles. Ils doivent pouvoir mettre en pratique ce qu'ils ont appris.

Votre première tâche est de faire acquérir ce savoir-faire à vos élèves de la façon la plus efficace possible. Vous devez ensuite les laisser s'en servir quand ils le veulent. Dans la phase d'établissement du contexte et d'exploitation de la structure, c'est le professeur qui dirige. Dans la phase de transfert et de production, c'est l'élève qui décide. Il fait un choix parmi ce qu'il a appris, et il faut l'encourager à le faire librement. Si vous contrôlez sa production de trop près, elle sera artificielle et, quand vous ne serez pas là pour le guider, il risque de ne plus savoir ni oser s'exprimer. Il peut avoir l'impression que vous l'avez abandonné et trompé. Cela peut être grave si vous avez donné trop d'importance à l'aspect automatique des exercices structuraux : l'élève prend confiance en lui, il manipule bien la langue dans ce cadre mécanique et si cette confiance est ébranlée d'une façon ou d'une autre, il risque de ne plus vouloir continuer à apprendre. C'est un point auquel le professeur doit faire attention quand il se sert du laboratoire de langues.

D'autre part, il faut guider un peu la production de l'élève si l'on veut qu'il

bénéficie de l'enseignement. La capacité d'un élève à s'exprimer dépend de deux éléments : le contexte de situation et l'exploitation des phrases découlant du contexte. Si le nouveau contexte est trop différent, l'élève aura du mal à transférer son savoir-faire dans la nouvelle situation ; il restera muet. Aidez-le en choisissant des contextes analogues pour qu'il s'exerce. Le transfert commence au cours de la phase d'exploitation, quand on propose du vocabulaire nouveau à utiliser dans les exercices. Cependant, cela ne suffit pas toujours. Les élèves doivent pouvoir choisir parmi de nombreuses possibilités, en ce qui concerne tant le vocabulaire que les structures ; or, dans les exercices structuraux, la structure reste la même. Dans la phase de production, l'élève peut utiliser tout ce qu'il a déjà appris, structures ou vocabulaire.

Le choix qu'il fait ainsi vous montrera clairement si votre enseignement est efficace ou non ; il en révélera les points forts et les faiblesses. Ces indications seront à la base de vos cours à venir. Trop de méthodes ont une progression si rigoureuse qu'il y a peu de liberté de manœuvre. Elles ne tiennent guère compte des aptitudes et des besoins particuliers des élèves et des professeurs. Consacrez à cette phase de production suffisamment de temps pour pouvoir vérifier si le transfert se fait bien. Prévoyez aussi du temps pour ajouter au cours des éléments découlant de l'information ainsi obtenue.

Il est difficile de préciser l'articulation, la place et la durée de la phase de production dans le processus général de l'enseignement. Il doit y avoir production aussi souvent que nécessaire. Il vous faudra définir tout cela en fonction des conditions de votre enseignement. Il y faut beaucoup d'habileté et d'imagination. Choisissez des contextes qui permettront aux élèves d'utiliser tous les éléments qu'ils ont appris. Les contextes

devront être intéressants pour stimuler les élèves à produire du langage réel plutôt que des phrases artificielles. En même temps, ceux-ci doivent se sentir libres d'utiliser les expressions qu'ils veulent. Cet équilibre entre la liberté et le contrôle est difficile à établir sans formation ni expérience.

Contexte et structures : un équilibre à trouver

Un des problèmes de l'enseignement d'une langue est celui de la relation entre le contexte et la structure. Quel est le plus important? C'est un peu comme la controverse de l'œuf et de la poule. Lequel est apparu en premier, l'œuf ou la poule?

Certains disent que seule une situation réelle de communication peut amener le langage réel et que le choix du contexte est donc plus important que les structures. D'une certaine façon, c'est l'argument employé par les partisans de la méthode directe. Comme nous l'avons vu, il est difficile, avec cette méthode, d'établir une progression dans le cours. Celui-ci comporte des contextes plus ou moins chargés de signification pour les différents élèves d'une classe. Si l'on insiste trop sur cet aspect de l'enseignement, le cours ne sera plus audio-oral au sens strict du terme.

D'autre part, si l'on met trop l'accent sur les structures, le sens risque de disparaître. L'élève apprend à verbaliser, non à communiquer; c'est comme s'il apprenait des suites de nombres ou des sons dépourvus de sens. Malheureusement, beaucoup de défenseurs de la méthode audio-orale laissent se créer une situation de ce genre. La tentation est grande de laisser les structures dominer tout le cours, car il est difficile de trouver des contextes qui permettent bien à la fois de présenter les structures et de vérifier le transfert et la production.

En règle générale, les méthodes insistent sur les structures, mais ne proposent guère de situations appropriées. C'est naturel : les situations de communication réelle varient selon les élèves et il serait impossible de produire un cours qui soit idéal pour chaque élève. En revanche, les progressions de structures ont des applications universelles. C'est donc à vous, professeur, d'adapter le manuel aux besoins et intérêts des élèves et cette adaptation devra porter davantage sur les contextes de situation que sur les structures. Le professeur avisé consacrerà du temps à cette adaptation et laissera le manuel — avec la présentation progressive des structures qu'il comporte — former l'ossature du cours.

Enfin, il reste la question de savoir si l'on doit envisager la méthode audio-orale comme un tout. Il vaut mieux, en effet, considérer l'enseignement (et l'apprentissage) de l'anglais comme un processus unique. Celui-ci commence par la présentation de la structure en situation. L'exploitation de cette structure par des exercices structuraux continue jusqu'à ce qu'elle fasse partie du comportement linguistique normal de l'élève. Celui-ci utilise alors la compétence ainsi acquise pour communiquer dans d'autres circonstances. Il est important qu'élèves et professeurs comprennent bien ce processus : quand il n'est pas perçu clairement par les uns et les autres, les activités du cours d'anglais tendent à se dissocier. Il n'y a pas de relation évidente entre la lecture et l'écriture, ou la dictée et l'expression orale, ou la compréhension orale et la littérature. C'est ce manque de ligne directrice dans beaucoup de méthodes audio-orales qui fait que les professeurs se tournent vers les méthodes assez rigides comme la méthode « grammaire-traduction ». Au moins, avec ces méthodes, ils savent où ils en sont.

Pour bien des élèves, il serait utile d'expliquer ce processus avant de commencer les cours. Cette explication doit être donnée dans la première langue. Si vous voulez commencer tout de suite votre enseignement en anglais, il vous faudra faire comprendre le processus par votre enseignement lui-même. Les élèves devraient le saisir assez rapidement à condition que vous y adhérez fidèlement vous-même. Cette généralisation devrait se faire de la même manière que celle qui est induite par les exercices structuraux. Que ce processus soit expliqué en français ou mis fermement en évidence par l'expérience, il est important que les élèves le comprennent afin d'avoir confiance en eux-mêmes et dans l'enseignement reçu. S'ils connaissent la succession des phases de présentation, d'exploitation et de production, ils hésiteront moins. C'est comme s'ils apprenaient les règles d'un jeu de cartes : une fois qu'on connaît ces règles, on n'y pense plus et on se lance dans le jeu. Les règles du jeu — ou de certaines parties du jeu, comme les exercices structuraux — sont importantes à connaître.

Nombre de professeurs ont du mal à utiliser l'approche audio-orale. Beaucoup d'entre eux ont appris l'anglais par la méthode « grammaire-traduction » et regrettent l'appui qu'elle apporte à l'enseignant. Ils cherchent en vain un appui similaire dans la méthode audio-orale. S'ils ne le trouvent pas, ils transforment cette méthode en une méthode rigide comme la méthode « grammaire-traduction » ou ils en font quelque chose qui ressemble à la méthode directe. Le résultat en est souvent, dans le premier cas, une langue stérile et artificielle et, dans le second, le chaos. Dans les deux cas, les élèves apprennent peu la langue réelle, car ils n'apprennent pas à communiquer.

Il est à espérer que les maîtres appré-

cient et appliqueront le système tout entier et non quelques-uns de ses éléments. Le diagramme de l'annexe F illustre l'ensemble du processus. Il vous aidera au fur et à mesure que vous lirez les chapitres de ce livre.

Comme pour la plupart des bonnes méthodes pédagogiques, le succès de la méthode audio-orale dépend beaucoup des contrôles et ajustements que le professeur introduit dans l'ensemble. Voilà qui est, en principe, facile à exiger des enseignants, mais, en fait, très difficile. Cela dépend de la formation, de l'expérience et de la confiance que les professeurs ont dans leur aptitude à bien appliquer la méthode. Quand ils la connaissent mal, ils deviennent critiques ou méfiants. Il est probable que la plupart n'auront pas appris eux-mêmes selon cette méthode. Ils auront appris par la méthode « grammaire-traduction », ou en ayant vécu dans un pays anglophone. Dans ces deux cas, ils risquent d'avoir beaucoup de difficultés avec la méthode audio-orale ; il sera utile de leur fournir un cadre de travail de nature à leur donner l'assurance voulue.

C'est la diversité même des éléments de la méthode audio-orale (voir par exemple les annexes A et B) qui désoriente souvent les professeurs. Ils peuvent se demander si une méthode qui compte tant d'éléments est efficace ; ils peuvent croire que beaucoup de petites choses ne font pas une grande chose et en conclure qu'il s'agit d'une forme de jeu plutôt que d'une méthode sérieuse d'apprentissage. Nous espérons que ce chapitre et le diagramme de l'annexe F aideront le lecteur à comprendre et à appliquer les principes de la méthode audio-orale. C'est elle qui offre actuellement les meilleures possibilités de donner aux élèves d'Afrique francophone des moyens réels de communication avec le monde anglophone.

La compréhension orale

Introduction

Chaque langue a son propre système de sons. Ce système peut varier beaucoup d'une langue à l'autre. Même des langues qui paraissent très parentes, comme l'espagnol et le portugais, ont des caractéristiques différentes. Ainsi Robert Lado montre dans *Language teaching*¹ que si l'espagnol a cinq phonèmes vocaliques (i, e, a, o et u comme dans *pi-so, pe-so, pa-so, po-so* et *pu-so*), le portugais du Brésil en compte sept (i, e, ε, a, o, o, et u comme dans *aquí, você, café, lá, avô, avó* et *tatú*).

L'usage que l'on fait de ce système pour écouter et parler constitue la prononciation. Ce système de sons n'est pas statique. Il peut changer pour s'adapter aux circonstances. La façon dont les gens s'en servent déterminera quand et comment il va changer. Un enfant prend l'habitude de ce système de très bonne heure. On présume qu'à sa naissance un enfant peut entendre tous les sons. Mais, en grandissant, il se met à n'entendre que le système de sons utilisés autour de lui, celui du groupe de gens qui l'entoure. Comme il n'entend pas d'autres systèmes de sons, il commence à s'habituer à n'entendre que les sons familiers de sa langue maternelle.

Si un enfant entend les sons d'autres systèmes après avoir fait siennes les habitudes de sa propre langue, il aura du mal à comprendre. Il aura tendance à faire entrer les

sons nouveaux dans le champ limité de ceux auxquels il est accoutumé. Cela peut être pour lui source de difficultés. Ainsi, un enfant français a une habitude rythmique basée sur la syllabe. Il ne se sert pas de l'accent tonique. L'enfant anglais a un rythme basé sur l'accent tonique ou la mélodie de la phrase et quatre différentes sortes d'accent. C'est à cause de cette différence entre les deux langues que beaucoup d'Anglais ont l'impression que les Français parlent trop vite. La vérité est qu'ils donnent cette impression parce qu'ils ont un rythme basé sur l'accentuation de chaque syllabe. Les Français ont du mal à faire entrer la variété des rythmes et des intonations de l'anglais dans leurs habitudes d'élocution beaucoup plus limitées. Cela ne veut pas dire qu'une langue ou l'autre soit plus commode à utiliser. Elles répondent chacune à ce que les Anglais ou les Français en attendent.

Il est difficile de changer ses habitudes. Beaucoup de gens qui parlent une langue étrangère depuis des années la parlent incorrectement si on ne leur a pas proposé des modèles corrects. Cela tient à ce que les habitudes contractées dans leur enfance leur font

1. R. LADO, *Language teaching ; a scientific approach*, New York (N. Y.), McGraw Hill, 1964.

couler la langue nouvelle dans le moule de l'ancienne. Mais il ne suffit pas d'entendre parler la langue étrangère. On doit faire contracter à l'élève certaines habitudes liées à la langue qu'il s'agit d'apprendre. Il doit acquérir ces habitudes et s'en servir de la même façon qu'avec sa langue maternelle.

L'élève a beaucoup de difficultés à faire la distinction entre le système des sons de sa propre langue et les autres systèmes. S'il commence à apprendre la langue étrangère sous sa forme écrite, il peut penser que les deux langues se ressemblent. En fait, il en est rarement ainsi. Mais il l'affirmera d'autant plus volontiers que les deux langues seront transcrites de la même manière. Il ne sera pas tenté de voir des ressemblances entre les idéogrammes chinois et l'écriture romaine, alors qu'il est tenté de le faire avec le français et l'anglais qui utilisent les mêmes signes. Le professeur devrait y penser avant de présenter les mots aux élèves sous leur forme écrite. (Voir à l'Annexe F la relation que nous avons proposée.)

La force de l'habitude tendra à s'imposer même si l'élève fait tout son possible pour se servir du système des sons de la langue étrangère. Quand il entendra un Anglais parler anglais, par exemple, il sera très malheureux. Ces sons inaccoutumés heurteront ses habitudes. De deux choses l'une : ou bien il apprendra le nouveau système de sons en plus du sien, ou bien il rejettera ces habitudes par trop étranges. La deuxième solution est moins pénible. L'élève a besoin à ce stade de toute l'aide et de toute la compréhension du professeur. Des sons peu familiers sont physiquement irritants et désagréables à entendre ; nous les évitons quand nous le pouvons.

L'oreille peut rejeter un système de sons pour des raisons purement physiques. Il se peut aussi que les sentiments personnels de l'auditeur envers celui qui parle l'amènent à rejeter la communication : peut-être pense-

t-il que ce dernier lui est socialement inférieur, peut-être a-t-il eu une expérience malheureuse qui affecte son attitude vis-à-vis de celui qui parle. Par exemple, des élèves peuvent manquer de tolérance si le professeur d'anglais est un réfugié venant d'un autre pays, s'il appartient à un groupe social peu considéré. C'est une forme de préjugé. Il pourrait empêcher les élèves d'apprendre la langue correctement, parce que, alors, ils n'y prêteraient pas assez d'attention. Si l'on n'écoute pas très attentivement, on ne peut pas prononcer correctement.

Certains élèves ont peu de mémoire. Ils ne peuvent acquérir des habitudes nouvelles, car ils ne se rappellent rien. Ils ont besoin de beaucoup de pratique, d'exercices, de répétitions.

En Afrique francophone se pose le problème des interférences entre les diverses langues. Non seulement les élèves doivent acquérir un nouveau système de sons en apprenant le français, mais ils doivent recommencer en apprenant l'anglais, qui formera pour eux un troisième système à assimiler. Les habitudes de la langue maternelle se heurteront à celles du français et de l'anglais. L'élève n'a pas la tâche facile. En apprenant l'anglais, il peut être gêné par le français, sa langue maternelle ou d'autres langues africaines. Une Camerounaise nous disait qu'elle parlait une langue avec sa grand-mère maternelle, une autre avec le reste de la famille, le pidgin au marché, l'anglais et le français au lycée. Tout cela ne l'aidait pas à acquérir des habitudes d'énonciation correctes en français et en anglais. Il était remarquable de voir cependant combien elle avait réussi à séparer ces différents systèmes de sons.

Le problème des interférences, en Afrique, est compliqué par celui des accents régionaux et des dialectes. L'anglais parlé en Afrique de l'Ouest est très différent de celui qu'on parle à Londres. Beaucoup d'habitudes de prononciation existent dans un pays

et non dans l'autre. On n'est pas toujours sûr d'avoir l'accent correct. En fait, les deux accents sont corrects : l'un convient à un pays et à certaines circonstances, l'autre à l'autre pays et à d'autres circonstances. Quand un Anglais et un Africain anglophone voudront se parler, il faudra que chacun accepte la variété de langue de l'autre.

L'élève francophone devra savoir clairement pourquoi il apprend l'anglais. Cela déterminera la variété d'anglais qu'il sera en mesure d'accepter (voir chapitre premier). S'il doit communiquer surtout avec des anglophones de l'Afrique de l'Ouest, il lui faudra peut-être envisager d'acquérir leur forme d'anglais. Si ses besoins sont plus généraux, il devra étudier d'autres variétés d'anglais. Mais voici un autre problème. Les professeurs d'anglais en Afrique francophone viennent souvent de toutes sortes de régions : Afrique de l'Ouest, Angleterre, États-Unis d'Amérique, Canada, France. Chacun apportera avec lui sa forme d'anglais. Selon le professeur, les élèves auront tendance à n'apprendre qu'une forme d'anglais, qui n'est pas forcément bonne. S'ils ont besoin de communiquer par ailleurs, ils doivent apprendre à tolérer d'autres formes. Ce n'est pas facile, surtout si les professeurs sont plus enclins à parler de leur propre culture que soucieux d'enseigner un moyen de communication international.

On peut penser que seule la perfection est acceptable dans la reproduction des sons d'une langue étrangère. Ce n'est pas tout à fait vrai. L'oreille humaine arrive à tolérer une grande diversité de systèmes de sons. Il semble qu'un système de sons puisse coexister avec ceux d'autres langues à condition que l'oreille y soit suffisamment habituée. Après tout, beaucoup d'étrangers communiquent assez bien, même si leur prononciation n'est pas parfaite. De plus, nous avons vu à propos de l'Angleterre et de l'Afrique de l'Ouest qu'il y a des variantes à l'inté-

rieur d'une seule et même langue. Même d'une région de l'Angleterre à l'autre, il y a des différences acceptables. L'élève devrait tendre vers la perfection, mais il est difficile de dire en quoi elle consiste exactement.

Peut-être la meilleure méthode consiste-t-elle non pas à donner à l'élève un seul modèle de langue quand il apprend à parler, mais à lui présenter divers dialectes et accents pour qu'il s'exerce à les comprendre.

La prononciation

Il n'est pas facile d'enseigner à prononcer. Apparemment, les jeunes enfants apprennent à prononcer leur langue et d'autres langues par assimilation. Tout se passe comme si cette facilité à reproduire des systèmes de sons diminuait à mesure que les enfants grandissent. Quand ils arrivent dans le second degré, ils ont besoin qu'on leur enseigne à prononcer.

Certains recommandent d'enseigner la phonétique avant une langue étrangère, afin de familiariser les élèves avec une méthode leur permettant de distinguer les ressemblances et les différences de sons entre les deux systèmes. Ils disent que cela permet à l'élève de s'appuyer sur le système de sa langue maternelle et de se rendre compte des sons à problèmes. Malheureusement, l'élève entraîné à distinguer les sons qu'il entend n'arrive pas forcément à bien parler. Il sait peut-être qu'il fait des fautes, mais il ne sait comment les corriger. Pour beaucoup d'élèves le diagramme souvent utilisé pour montrer les positions de la langue n'est pas d'un grand secours. Ils voient où leur langue devrait être placée mais n'arrivent pas à la mettre comme il faut. En montrant ce diagramme, le professeur fait passer la théorie avant la pratique, ce qui est de mauvaise pédagogie. Cette méthode peut créer chez l'élève des blocages difficiles à surmonter.

La même difficulté surgit quand on sert de la phonétique et des signes phonétiques. Souvent ces nouveaux signes déroutent l'élève plus qu'ils ne l'aident. Bien sûr, certains élèves les trouvent commodes ; ce sont en général les plus doués et c'est peut-être une marque de leur intelligence. De plus, il peut y avoir des problèmes au moment où la classe commence à lire : en anglais, la différence entre certains sons ne ressort pas toujours du texte écrit. Si l'élève a l'habitude de voir ces différences grâce aux signes phonétiques, il risque d'être un peu perdu. Il peut s'en tirer, mais pas facilement, si le nombre d'heures consacrées à l'anglais est limité, ce qui est souvent le cas en Afrique francophone.

La meilleure manière d'enseigner à distinguer les sons est de procéder par comparaison. Prenez deux mots comme *sheep* et *ship*. Demandez à l'élève de les distinguer. Il aura peut-être des difficultés, au début, à entendre la différence : ces sons n'ont pas la même longueur et ne sont pas produits au même endroit de la cavité buccale. L'élève doit saisir cette différence car le sens change suivant que le son est *i* ou *i :*. En présentant les deux sons ensemble, le professeur fait mieux sentir la différence. Après beaucoup d'exercices, les élèves finiront par bien distinguer ces sons — de même que beaucoup d'autres, qui peuvent ainsi être présentés par paires, avec un seul élément qui varie à chaque fois.

Mais ce genre d'exercice ne va pas satisfaire longtemps l'élève. Il s'attendra assez vite à entendre deux sons avec deux sens différents, même s'il a de la difficulté à les distinguer. Le professeur peut essayer de faire un contrôle en présentant à la suite deux sons semblables, mais cela risque de semer la confusion. Si vous regardez le diagramme de l'Annexe F, vous verrez que cet exercice fait partie de la phase d'exploitation. Pour que l'élève apprenne à distinguer entre le système

de sons de sa langue et celui de la langue étrangère (ou des langues étrangères, en l'occurrence), il faudrait que ces sons par paires se trouvent présentés en situation, donc naturellement. Le contexte devrait alors faire ressortir leurs sens. Les différences de sens aideront à fixer les différences de sons. Plus tard, au moment de l'exploitation, le professeur pourra introduire d'autres exercices pour renforcer la prise de conscience de ces différences.

La tâche du professeur se trouvera facilitée s'il sait à l'avance quels sons vont poser des problèmes. On connaît assez bien les contrastes entre les systèmes de sons du français et de l'anglais, ce qui peut être utile dans notre cas puisque beaucoup d'études semblent prouver qu'une grande partie des interférences se font entre la première et la seconde langue européenne. Mais on ne dispose pas toujours de comparaisons entre les systèmes de sons du français et de l'anglais et celui de la langue maternelle de l'élève. Le professeur fera bien de voir sur place si certains travaux peuvent l'aider à résoudre les problèmes de ses classes. Si rien n'est fait, il devrait établir lui-même une liste des sons qui soulèvent des difficultés. Ces renseignements peuvent être très utiles pour des chercheurs faisant des travaux d'ensemble, ou pour les collègues qui prendront sa suite avec les mêmes classes. En Afrique, où il n'y a pas encore assez de chercheurs, les travaux ainsi faits par les professeurs eux-mêmes peuvent être très utiles pour constituer cette masse d'observations précises qui peut aider chercheurs et universitaires.

Il est probable que pour enseigner la prononciation dans le secondaire, rien ne vaut un professeur qui prononce naturellement bien. S'il a du mal à produire les sons, les élèves apprendront un système artificiel. Le maître a parfois tendance à trop accentuer les différences pour les faire entendre aux élèves. C'est à éviter à tout prix. Cela risque

moins de se produire si les sons à comparer deux par deux sont présentés en situation. Une autre cause de difficulté est que le professeur a du mal à présenter des sons par paires sans introduire quelques changements, même minimes, dans la prononciation. C'est comme si la voix humaine refusait d'être une machine. Vous pensez peut-être qu'à chaque répétition vous produisez la même paire de sons ; ce n'est pas toujours le cas. Toutes les réponses de vos élèves seront le reflet de ces changements d'élocution et la faute n'en reviendra pas aux élèves, mais à votre diction. S'il est important de leur faire entendre des sons identiques, il vaut mieux se servir d'un magnétophone, dont l'émission ne change jamais, qui ne se fatigue jamais. Nous en reparlerons au chapitre IX.

Les élèves ont souvent besoin d'un peu de repos entre les exercices pour intérioriser la langue, pour qu'elle devienne une habitude. Les exercices portant sur des sons à distinguer devraient se faire de temps à autre et non d'un seul coup. On a essayé de prévoir une progression scientifique pour ces exercices. Malheureusement, on ne peut établir une progression rigoureuse alors que chaque élève apprend selon un rythme différent. Les progressions bien programmées peuvent donner des indications au professeur ; mais, en fin de compte, il lui faudra les adapter aux besoins et capacités de chaque élève.

La distinction des sons et leur production sont étroitement liées. Écouter et parler viennent ensemble. Si l'élève a un don d'imitation, il n'aura pas de mal à saisir les différences entre les sons. C'est le cas chez les jeunes enfants. Les adolescents ont plus de mal, car, à leur âge, la société et l'école restreignent leur capacité. Ils pensent parfois que le mime et la dramatisation en classe ne sont pas de leur âge ; ils mettront alors plus de temps à apprendre à distinguer les sons. Nous parlerons plus loin, au chapitre V, des techniques de dramatisation.

Si l'élève entend mal, un autre problème se pose : souvent, il ne voudra pas reconnaître qu'il est dur d'oreille. Pour prévenir une telle situation, il est bon de tester l'audition des élèves dans leur langue maternelle avant de commencer le cours d'anglais. Un autre facteur qui peut gêner est la mauvaise acoustique de la salle de classe. S'il y a trop d'écho, les élèves entendront mal. Il en ira de même si l'on entend trop le bruit de la circulation à l'extérieur. S'il y a trop de difficultés, il faudra déplacer les exercices de perception auditive pour qu'ils aient lieu à des heures et dans des locaux appropriés.

Les professeurs demandent souvent s'il y a un ordre scientifique de présentation du système des sons en anglais. Apparemment non. Le choix dépendra des mots que suscite le contexte. Les différences entre la langue maternelle, le français et l'anglais conduiront le maître à insister sur certains points, dans un ordre différent suivant les cas, et selon l'âge et l'expérience des élèves.

Traditionnellement, on commençait par les consonnes et les voyelles pour passer ensuite au rythme, à l'accent et à l'intonation. Malheureusement les professeurs avaient tendance à insister sur les premières au détriment des dernières. Or en anglais, consonnes et voyelles changent sous l'influence de l'accent tonique, du rythme et de l'intonation. Par conséquent, les élèves qui ont appris les consonnes et les voyelles séparément auront du mal à les reconnaître dans des phrases complètes. Si l'élève apprend par la méthode « grammaire-traduction », il aura tendance à se concentrer sur chaque mot séparément. S'il doit écouter ou prononcer ces mots, il aura tendance à les séparer en voyelles et consonnes. Donc, il aura de la difficulté à parler ou comprendre, car, en anglais, l'accent tonique, le rythme et l'intonation sont porteurs d'une grande partie du sens. Voilà une raison de plus pour rejeter la méthode « grammaire-traduction ».

Ces trois éléments — accent tonique, intonation et rythme — sont, en anglais, non seulement importants, mais complexes. Ils posent des problèmes à ceux qui apprennent cette langue. Les professeurs doivent donc y prêter une attention particulière. Malheureusement, la ponctuation n'indique qu'imparfaitement ces trois éléments. Les virgules et les points dictent parfois le rythme, mais cela ne suffit guère. L'écriture et la lecture donnent peu d'indications sur les desseins complexes de l'auteur. C'est quand l'élève lit dans sa propre langue qu'il peut rétablir la forme des phrases dans son oreille, lire en comprenant facilement. C'est pourquoi la méthode d'apprentissage par la lecture que nous avons mentionnée au chapitre premier ne permet pas toujours de parvenir à la communication.

Les voyelles anglaises sont complexes. Il faut les enseigner dans des phrases complexes, pour préserver accent, rythme et intonation. N'essayez pas d'enseigner toutes les voyelles à la fois. Faites-en graduellement le tour jusqu'à ce que l'élève sache les entendre et les reproduire. On peut passer ensuite aux semi-voyelles. En ce qui concerne les groupes de consonnes, on peut attendre que l'élève ait maîtrisé les voyelles.

L'intonation et le rythme

Quand un élève entend une phrase, il essaie de la comparer à une phrase analogue. En écoutant, il essaie de repérer des traits semblables par l'intonation et le rythme. Trois éléments sont essentiels pour le rythme : l'accent tonique, l'allure et les liaisons. L'accent fait ressortir les éléments les plus importants du message. Les élèves doivent y faire très attention, car, en français, cela n'existe pas. L'allure est celle à laquelle la phrase est prononcée ; cela comprend non seulement la vitesse d'élocution mais aussi la façon dont une phrase est liée à l'autre. C'est cette liai-

son entre les phrases qui permet d'établir le sens de l'ensemble. Au théâtre, ce n'est pas la rapidité de la diction qui donne sens et force à un dialogue, mais la façon dont un acteur, dans un discours ou un dialogue, assemble chaque phrase à l'ensemble. Les liaisons sont les éléments de la langue qui marquent ces liens.

Il serait impossible d'écouter chaque élément d'une phrase avec la même attention ; celle-ci faiblirait vite. C'est pour cela qu'il y a dans chaque langue une certaine résonance. Nombre d'éléments prononcés dans une phrase ne sont pas essentiels pour la communication ; mais, sans eux, la conversation se ferait difficilement. Ces éléments redondants aident à faire ressortir les éléments importants d'une phrase, parce que nous les assimilons facilement. Quand nous apprenons à lire, il serait épuisant de prêter attention à chaque lettre. Chacune compte, mais nous apprenons vite à voir d'un seul coup toute la ligne, ou même le paragraphe sur la page. Nous prenons l'habitude de voir d'un coup d'œil les principaux points de repère d'un texte. Les élèves devraient apprendre à écouter de la même façon. Ils devraient saisir d'un seul coup, dans la langue parlée, les repères indiqués par l'accent et l'intonation. Cela les aidera à distinguer ceux qui sont courants et ceux qui le sont moins. En anglais, certains types de rythme et d'intonation restent assez constants, même s'il y a des variations à l'intérieur de chaque type.

Quand on enseigne le rythme et l'intonation, il faut montrer un modèle aux élèves, le leur faire comparer à d'autres pour rechercher ressemblances et différences. Après élimination et comparaison, le type de rythme et d'intonation du modèle va ressortir. Quand l'élève peut reconnaître ce type-là, il pourra en repérer de semblables. Il saura se servir de la redondance des énoncés. Ces types accumulés dans son oreille seront la base de son apprentissage. Si le sens du type étudié ressort

en même temps du contexte, cet apprentissage sera renforcé. Ce recours au contexte sera particulièrement utile dans le cas où le système des sons est très différent de celui de la langue maternelle. En aidant à définir un type d'énoncé par son rythme, le professeur doit prendre grand soin de laisser les élèves travailler seuls, de trouver eux-mêmes ressemblances et différences. S'il fait ce travail pour eux, sans les faire participer à cette activité, il aura une classe qui répondra correctement, mais de façon mécanique ; les réponses en chœur, mécaniques, sont très nuisibles à l'apprentissage de la langue. Si les élèves ne parviennent pas à repérer le schéma intonatif de la langue, on pourra alors se servir d'auxiliaires visuels. Ne les employez que si les élèves n'ont pas repéré le schéma intonatif à l'oreille après plusieurs essais. Les différents manuels en proposent divers modèles ; étudiez-les soigneusement avant de les utiliser avec vos élèves.

Si aucun de ces modèles ne vous aide, servez-vous du français ou de la langue maternelle de l'élève pour décrire le schéma intonatif. Ne vous servez de cette explication théorique que comme point de départ. Expliquez les caractéristiques des énoncés anglais dans des termes que l'élève pourra comprendre rapidement par comparaison avec le français ou avec sa langue maternelle. Il est parfois efficace de reporter le schéma intonatif de l'anglais sur un schéma différent en français ou dans la langue maternelle. La distorsion obtenue attirera l'attention des élèves sur le type anglais. Par exemple, l'expression finale anglaise *isn't it ?* n'existe peut-être pas dans la langue de l'élève. En forçant la structure de cette langue à accommoder ce type de phrase, on fera sentir la différence à l'élève. Cette méthode est cependant un peu risquée, surtout quand l'élève manie déjà plusieurs langues. Une fois que l'élève parvient à entendre un certain schéma rythmique intonatif, il devrait s'exercer à

entendre des variations, par substitution, transformation, expansion, réduction et combinaison. On ne doit faire varier le schéma de base que lorsqu'il a été bien saisi. Nous reparlerons des exercices de ce genre au chapitre suivant.

Voyelles et consonnes

La présentation des voyelles et des consonnes doit se faire comme celle du rythme et de l'intonation. Suivre le même système donnera confiance aux élèves. Ils verront ainsi que les règles sont semblables. Ce n'est pas la peine d'étudier toutes les voyelles et consonnes, mais seulement celles qui posent des problèmes ; cela dépendra des interférences des langues connues par l'élève.

On enseigne d'habitude à distinguer voyelles et consonnes en se servant des paires de sons que nous avons décrites plus haut. Voici une variation de cet exercice : le professeur présente trois mots ou plus. Les élèves essaient de reconnaître et de grouper les sons semblables ; chaque mot ou expression portent un numéro et les élèves les groupent en annonçant ou écrivant les numéros correspondant aux sons semblables. Les réponses orales prêtent à discussion immédiatement, ce qui est utile au début ; les réponses écrites peuvent être vérifiées par le professeur, ce qui est utile pour les révisions ou compositions. Nous y reviendrons au chapitre VIII. Quand un élève ne parvient pas à distinguer les sons à l'oreille, on peut alors lui fournir des auxiliaires visuels, comme pour le rythme et l'intonation.

Nous avons parlé des signes phonétiques. Si les élèves les connaissent, ils peuvent s'en servir pour décrire une voyelle ; mais cela suppose qu'ils savent déjà discriminer les sons. Transcrire toute la phrase en écriture phonétique prend du temps ; tout cela donne du travail supplémentaire à l'élève.

Un autre auxiliaire visuel est un diagramme représentant le visage en coupe. Pour que l'élève s'en serve, il faut qu'il sache déjà bien comprendre les diagrammes, ce qui n'est pas toujours le cas au début du premier cycle ; ce diagramme constitue alors plutôt une gêne.

Quelquefois, l'élève parvient à identifier un son quand le professeur l'isole en ralentissant son débit ou en le prononçant plus fort. Parfois aussi, la transposition du son dans la langue de l'élève peut surprendre ce dernier et, par là, lui faire entendre le son en question. En général, il vaut mieux ne pas essayer d'expliquer voyelles et consonnes par la phonétique ; cependant, si le professeur en comprend la théorie, il pourra mieux aider les élèves. C'est pourquoi nous indiquons dans la bibliographie deux ouvrages (P. Christophenson : *An English phonetics course* ; R. Lado : *Linguistics across cultures*) dont nous espérons qu'il lui seront utiles.

Au-delà de la reconnaissance des sons, la sélection

Jusqu'à présent, nous n'avons parlé que d'un aspect de l'entraînement à l'écoute de la langue : la *reconnaissance des sons*. Nous avons fait remarquer que la compréhension du système des sons facilite cet apprentissage ; plus le contexte dans lequel rythme et intonation sont présentés intéressera les élèves, plus le processus sera aisé. En fin de compte, les élèves devraient pouvoir comprendre de mieux en mieux les énoncés à mesure qu'ils identifient les schémas rythmiques et intonatifs. Cela se produira probablement quand les élèves auront un vocabulaire actif de 1 000 à 1 500 mots. Il est difficile de dire combien de schémas ils devraient connaître à ce stade. Ils n'auront presque plus besoin d'auxiliaires visuels pour reconnaître les contextes. La présentation orale directe sera

possible. Plus tard, quand l'élève atteint un bon niveau, la compréhension écrite, les textes écrits peuvent prendre la place de la compréhension orale.

Le second niveau est celui de la *sélection*. A ce niveau, l'élève devra se rappeler et appliquer tout ce qu'il a appris. Il devra se rendre compte des éléments importants et de ceux qui sont redondants dans un énoncé. Il reconnaîtra sans effort les schémas intonatifs et rythmiques, mais aussi d'autres éléments : les temps et les phrases complexes, le langage des affaires et la langue familière, la langue soutenue, les nuances d'émotion, les accents locaux. A cet égard, s'il a l'habitude de n'entendre que la voix de son professeur, cela peut le gêner quand il écoute d'autres exemples d'anglais.

Dans la classe, la meilleure manière d'introduire différentes façons de parler est probablement le dialogue. Les élèves entendront (ou auront l'impression d'entendre) deux sortes d'anglais quand il y aura deux personnages différents, par exemple un homme et une femme. Dans le dialogue, l'élève entend plusieurs personnages (les autres élèves ou le magnétophone) parler anglais et a la possibilité de parler (nous y reviendrons plus loin). Il peut entendre le même modèle répété autant qu'il est nécessaire. Il arrive à former alors automatiquement dans son esprit une image sonore de la langue. Toutefois, si le processus est trop mécanique, le sens n'accompagnera pas cette image sonore dans sa tête. Le meilleur test de compréhension est celui qui exige de l'élève une réponse orale appropriée.

Il est difficile de concevoir que la compréhension orale puisse progresser indépendamment de l'expression orale. Au début, les élèves ont du mal à retenir longtemps des schémas ; les dialogues devraient donc consister en énoncés courts et ne pas être trop longs eux-mêmes. L'utilité d'un dialogue tient plus à celle des énoncés pris sépa-

rément qu'au sens de toute la séquence. Les schémas assimilés au cours des dialogues antérieurs doivent se retrouver dans les dialogues suivants. En d'autres termes, l'élève doit pouvoir comprendre presque tout le nouveau dialogue ; il remarquera mieux ainsi les nouveaux schémas. Ces nouveaux schémas eux-mêmes devraient contenir des éléments déjà connus. Un dialogue doit servir non à bombarder l'élève d'éléments nouveaux, mais à lui donner confiance en lui-même en lui permettant de l'analyser correctement. Le professeur doit bien se rendre compte que c'est là une tâche difficile pour l'élève, même si lui trouve le dialogue très simple.

Les élèves ne devraient pas faire chaque fois des analyses ou exercices complets de compréhension orale. Pour changer, on peut essayer de leur faire deviner le sens d'exemples anglais qu'ils n'ont jamais entendus. Cet exercice ne leur fera pas apprendre grand-chose, mais indiquera assez bien au professeur les progrès qu'ils font dans l'assimilation des schémas de la phrase anglaise. Cela doit se faire sous forme de tests et non pour introduire de nouvelles structures.

Ce n'est que beaucoup plus tard que le professeur peut faire entendre à l'élève des

exemples pris sur le vif, non adaptés, qui demanderont un gros effort de déduction. Ce ne sera probablement possible que dans les classes terminales. Ce genre de matériel sonore qui n'est pas inclus dans une progression scolaire ne devrait être utilisé que sous forme de tests.

A ce deuxième niveau de compréhension, le professeur devrait continuer à prêter la même attention aux conditions matérielles de l'exercice — acoustique de la classe, vitesse du débit, pause, longueur des séquences. Il faut éviter les exagérations et les distorsions qui avaient été utilisées au début pour accentuer tel ou tel trait particulier. L'élocution doit être aussi naturelle que possible, sinon les élèves, trop habitués au débit professoral, seront désorientés quand ils entendront parler des Anglais ou des anglophones.

La compréhension orale ne vient pas facilement, ni indépendamment de l'expression orale. Si l'élève n'est pas suffisamment entraîné à écouter, il aura du mal à parler, lire et écrire. Il ne faut pas enseigner à écouter en une seule fois. Le diagramme de l'annexe F montre comment les différentes sortes de savoir-faire s'articulent.

L'expression orale

Introduction

L'expression orale peut être l'élément le plus important dans l'apprentissage d'une langue. Nous avons dit au chapitre précédent qu'elle était liée à la compréhension orale. Quand un enfant apprend sa langue, il entend parler ses parents et modèle sa langue sur la leur. C'est d'abord un jeu. Puis il découvre que certains sons lui obtiennent de la nourriture, ou l'attention et la sympathie de ses parents. Il est de plus en plus motivé pour apprendre à communiquer afin de satisfaire ses besoins. Il s'exerce à répéter ce qu'il entend ; à force d'essais et de conseils, il maîtrise des éléments de plus en plus utiles et finit par produire ses propres phrases.

On ne sait pas très exactement comment se déroule cet apprentissage. Certains psychologues estiment que la langue est une série de réflexes conditionnés : l'enfant acquiert, par l'expérience, des habitudes qui deviennent permanentes grâce à la motivation et au renforcement. D'autres considèrent que les enfants ont un sens inné du langage : ils possèdent les structures sous-jacentes qui leur permettent de produire leur propre langage ; ils sont capables de parler, même en l'absence de modèles qui les conditionnent. Ces deux théories semblent s'exclure mutuellement.

Naturellement, ces deux théories ont une incidence pour l'enseignement de l'an-

glais en Afrique francophone. Selon son opinion, le professeur insistera sur tel ou tel aspect. S'il préfère la première théorie, il traitera la phase d'exploration comme une sorte de conditionnement ; s'il préfère la seconde, cette phase sera un exercice permettant à l'élève d'organiser les structures de l'anglais, comme il l'a fait pour les structures sous-jacentes de sa langue maternelle. L'effet ne sera pas très différent pour les élèves.

Au début, le maître ne doit pas demander aux élèves de parler au stade de la présentation de la structure. Ce n'est que lorsqu'ils posséderont mieux la langue qu'ils pourront former leurs propres phrases pour la présentation. Pendant les deux premières années, il vaut mieux faire parler les élèves seulement pour les phases de l'exploitation et de la production.

Les exercices d'exploitation

Au chapitre III, nous avons mentionné les exercices utilisés pour exploiter la structure nouvelle présentée aux élèves. Examinons-les en détail. Nous considérerons en fin de chapitre les exercices d'expression orale liés à la production de phrases.

Les exercices sont extrêmement divers : les professeurs devraient être capables d'en reconnaître chaque type, et aussi de faire les leurs. En effet, les manuels ne fournissent pas toujours ceux qui conviennent à chaque élève.

Nous avons vu que le choix des structures et leur ordre de présentation dépendent des raisons que les élèves ont d'apprendre et, aussi, du contexte choisi par le professeur. Bien entendu, les structures complexes de subordination doivent venir plus tard que les phrases simples.

Répétition orale

Ici l'élève répète le modèle. Théoriquement, il devrait le faire jusqu'à ce que la reproduction soit parfaite. Mais cela ne s'obtient pas d'un seul coup : au premier signe d'ennui, il vaut mieux changer d'exercice. Tant que l'élève a l'impression d'apprendre quelque chose, il acceptera la nécessité des répétitions. Normalement, on procède comme suit : le maître (ou le magnétophone) donne le modèle, l'élève le répète, le maître répète le modèle pour confirmation, l'élève répète le modèle confirmé. Si la répétition n'est pas correcte, on continue jusqu'à ce qu'elle le soit. Il faut bien établir les « règles du jeu » pour que les élèves soient attentifs. Certains font plus de fautes que d'autres ; il faut insister auprès d'eux, ou ils perdront confiance. Demandez à d'autres élèves de répondre, mais revenez de temps en temps à celui qui n'est pas sûr. S'il ne sait pas répéter comme il faut à la fin de l'exercice, laissez-le. Interrogez-le plus tard pour voir s'il a surmonté cette difficulté. Quand il réussit, faites-lui des compliments à la mesure de ses efforts ; cela lui donnera confiance en lui et il aura moins de mal par la suite.

L'élève retient les structures beaucoup plus sûrement par la répétition orale que par la lecture. Le système lui permet de

réagir directement à un stimulus. Il permet aussi une participation plus vivante de tous dans la classe, maître et élèves ; c'est important quand il s'agit de jeunes adolescents. Le silence et le manque d'activité de la méthode « grammaire-traduction » rebutent souvent les élèves ; en revanche, la répétition orale leur permet d'utiliser un peu de leur trop-plein d'énergie.

Substitution orale

Une fois que l'élève peut répéter le modèle oralement, la substitution orale est l'exercice le plus utile pour apprendre à manier la nouvelle structure. Comme le dit Lado « c'est un exercice rapide, flexible, fertile en possibilités et qui se rapproche de la langue de la conversation ¹ ». Le professeur peut utiliser en classe plusieurs sortes de substitutions.

La substitution simple. Dans cet exercice, on change un élément de la structure à la fois. Les élèves peuvent se lancer dans la substitution dès qu'ils ont compris le modèle. Le professeur donne une indication pour montrer le changement attendu. Pour commencer, il doit présenter une séquence, afin d'établir rapidement les règles du jeu de substitution. Si les élèves ne comprennent pas, il faudra leur présenter à nouveau le modèle ; on n'expliquera l'exercice en français que lorsque rien d'autre n'aura réussi. Cela ne devrait se produire qu'au début de l'année. Après quelque temps, les élèves n'ont plus besoin d'explications.

Voici, à titre d'exemple, un exercice de substitution simple qui porte sur les adjectifs :

Professeur *I have a red hat*
Élève *I have a red hat*
Professeur *Blue*
Élève *I have a blue hat*

1. R. LADO, *Language teaching...*, op. cit., p. 96.

Professeur *Green*
 Élève *I have a green hat*
 Professeur *White*
 Élève *I have a white hat*

Dans cet exercice, on présume que les élèves comprennent le vocabulaire (*blue, green, white*). Nous examinerons plus loin l'enseignement du vocabulaire.

On utilise, pour les exercices de substitution, la même méthode que pour les exercices de répétition (modèle, répétition des élèves, confirmation, répétition de la confirmation).

La substitution simple en position variable. Dans ce type d'exercice, on a le choix entre deux possibilités. Le professeur donne une indication. L'élève choisit, dans la structure modèle, l'élément qu'il faudra remplacer par le mot indiqué. Les mots indiqués peuvent être du même type (adjectifs par exemple), ou de plusieurs types (noms et adjectifs). Voici un exemple de ce genre d'exercice avec des mots du même type, en l'occurrence des adjectifs :

Professeur *I have a red hat and a blue bag*
 Élève *I have a red hat and a blue bag*
 Professeur *Green*
 Élève *I have a red hat and a green bag*
 Professeur *White*
 Élève *I have a white hat and a green bag*
 Professeur *Yellow*
 Élève *I have a yellow hat and a green bag*

Voici un exemple qui comporte un mélange de noms et d'adjectifs :

Professeur *The boy has a red hat*
 Élève *The boy has a red hat*
 Professeur *Girl*
 Élève *The girl has a red hat*
 Professeur *Green*
 Élève *The girl has a green hat*
 Professeur *Blue*
 Élève *The girl has a blue hat*

Dans cet exercice, l'élève doit se rendre compte que *girl* est un nom et le mettre à la place qu'il faut. Il doit automatiquement mettre *red* et *green* à la place qui convient

aux adjectifs. Il faut noter qu'il y a deux possibilités pour remplacer le nom et que, dans ce cas, l'élève aurait pu répondre :

Professeur *The boy has a red hat*
 Élève *The boy has a red hat*
 Professeur *Girl*
 Élève *The boy has a red girl*

Cela peut faire rire les autres, surtout si les phrases produites n'ont pas de sens. Cette réaction est bonne et montre que les élèves comprennent ce qui se dit. Un peu d'humour peut aider à égayer une longue séance d'exercices monotones.

Dans ce type d'exercice, il n'y a pas de complication liée au genre et au nombre. A ce stade, ce serait une difficulté inutile.

La substitution avec changements. Ce type d'exercice entraîne des changements nécessités par l'accord en genre et en nombre, par exemple :

Professeur *She has a black coat*
 Élève *She has a black coat*
 Professeur *He*
 Élève *He has a black coat*
 Professeur *They*
 Élève *They have a black coat*
 Professeur *We*
 Élève *We have a black coat*

Une substitution introduite par *now* ou *yesterday* entraînerait un changement dans le temps des verbes, comme dans l'exemple suivant :

Professeur *She has a black coat now*
 Élève *She has a black coat now*
 Professeur *Yesterday*
 Élève *She had a black coat yesterday*

Les substitutions où les indications données doivent être transformées. Si la phrase modèle exige le pluriel et que l'indication est au singulier, l'élève change le singulier en pluriel, pour satisfaire aux règles de l'accord ; par exemple :

Professeur *The men are working*
 Élève *The men are working*

L'expression orale

Professeur *Girl*

Élève *The girls are working*

Professeur *Farmer*

Élève *The farmers are working*

Les substitutions multiples. Ce type d'exercice oblige l'élève à substituer plus d'un élément à la fois dans chaque réponse, comme dans l'exemple suivant :

Professeur *John is wearing a black coat now*

Élève *John is wearing a black coat now*

Professeur *Mary, yesterday*

Élève *Mary wore a black coat yesterday*

Professeur *Dolores, hat, to-morrow*

Élève *Dolores will wear a black hat to-morrow*

Transformations

Dans ce type d'exercice, l'élève prend le modèle et le transforme en une autre structure dans sa réponse.

Le maître doit d'abord montrer le genre de transformation qu'il attend de l'élève :

Professeur *I am going to town to-morrow*

Élève *When are you going to town?*

Professeur *I am going to go by train*

Élève *How are you going to go to town?*

Professeur *I am going to buy a rain-coat*

Élève *What are you going to do in town to-morrow?*

Ce n'est pas là une façon normale de parler bien qu'il y ait des questions et des réponses. Ce n'est qu'un exercice pour donner aux élèves l'occasion d'apprendre à poser des questions.

Entraînement à la conversation

Les exercices qui comprennent des conversations et en particulier des dialogues par questions et réponses sont plus libres que ceux que nous venons de décrire. Le professeur doit bien s'en rendre compte. Ils exigent davantage de l'élève que les exercices mentionnés plus haut parce qu'il doit prêter plus d'attention au sens des phrases. Si l'exercice doit continuer à faire acquérir des automatismes, il faut que le professeur contrôle de

près la structure de la conversation. Cependant, il doit veiller à ce que la langue reste naturelle. Voici un exemple de ce type d'exercice :

Professeur *That is a bird*

Élève *That isn't a bird. It's a camel*

Professeur *That is a boy*

Élève *That isn't a boy. It's a bird*

Les exercices de questions et de réponses dépendent de la forme de la question, et aussi de la compréhension par l'élève d'un contexte ou d'une situation donnés, comme dans cet exemple :

Professeur *When are you going to town?*

Élève *I am going to town to-morrow*

Professeur *How are you going to town to-morrow?*

Élève *I am going to town to-morrow by train*

Professeur *What are you going to do in town to-morrow?*

Élève *I am going to buy a rain-coat*

Cette forme amène naturellement la forme abrégée suivante :

Professeur *When are you going to town?*

Élève *To-morrow*

Professeur *How are you going to town to-morrow?*

Élève *By train*

Professeur *What are you going to do in town to-morrow?*

Élève *Buy a rain-coat*

Le professeur ne devrait pas laisser l'élève répondre par la forme abrégée avant d'être sûr qu'il est capable de produire la forme complète. Cela peut sembler trop compliqué ; mais si un élève fait une faute dans la forme abrégée, le maître doit alors remonter à la forme complète pour justifier sa correction.

Phrases à compléter

Les phrases à compléter sont un type de travail souvent donné à l'écrit. L'énoncé contient suffisamment d'informations pour que l'élève puisse ajouter le mot ou l'expression qui manque. Cet exercice est difficile à faire oralement à moins que l'élé-

manquant ne soit à la fin. Si le trou est au milieu, il faudra donner une indication (pause ou signal sonore).

Quelquefois, l'élève choisit dans une liste l'élément à insérer. Le contrôle est difficile si le professeur permet à l'élève de choisir n'importe quel mot pour compléter la phrase. Les questions à choix multiples, souvent posées aux examens, offrent à l'élève trois ou quatre possibilités.

Exercices d'addition ou expansion

Dans ces exercices, on offre un modèle auquel l'élève il doit ajouter des éléments, exemple :

Professeur *I bought a coat*

Elève *I bought a coat*

Professeur *Yesterday*

Elève *I bought a coat yesterday*

Professeur *Black*

Elève *I bought a black coat yesterday*

Professeur *Because of the cold*

Elève *Because of the cold I bought a black coat yesterday*

Les réponses s'allongent à chaque addition. Pour cette raison, l'élève doit recommencer l'exercice dès que l'énoncé devient trop difficile à manier.

Synthèse

Dans ce type d'exercice, l'élève contruit une phrase complexe à partir de deux phrases simples, comme dans l'exemple suivant :

Professeur *I went to town. I bought a coat*

Elève *I went to town where I bought a coat*

Professeur *I saw Mary. I went to town yesterday*

Elève *I saw Mary when I went to town yesterday*

Professeur *She was weeping. I asked her why*

Elève *I asked her why she was weeping*

La production

Nous avons déjà noté que la production était un élément essentiel dans l'apprentissage

d'une langue. C'est grâce aux énoncés produits par l'élève que le maître peut connaître son niveau : l'élève a tendance à sélectionner les mots et les structures qu'il sait bien manier. Ces éléments d'information indiquent au professeur non seulement ce que l'élève sait, mais aussi ce qu'il ne sait pas ou sait mal, et lui permettent ainsi de déterminer ce qui lui reste à enseigner. Chaque élève présente un profil différent — c'est une des difficultés que rencontre le professeur de langue. Il doit décider s'il va s'attaquer ou non aux problèmes de chaque individu. Si la classe est nombreuse, c'est impossible ; il lui faut alors faire un choix parmi les nombreuses difficultés. Après tout, dans la phase de production, il devrait y avoir peu d'erreurs puisque l'élève choisit lui-même les tournures qu'il sait bien manier.

Le maître doit étudier plutôt les tournures qui ne sont pas employées par l'élève. Bien sûr, il doit noter les erreurs dans la production et s'y attaquer immédiatement. La révision des structures « manquantes » devrait former la base d'un programme systématique de révision, ou même d'un recommencement de l'enseignement.

Au début de l'apprentissage, pendant les deux premières années peut-être, le professeur devrait limiter la production à des exercices de rédaction guidée. Les structures assimilées par l'élève pendant la phase d'exploitation peuvent servir de modèle pour la production, l'élève les adaptant pour les utiliser dans un nouveau contexte. Plus les situations sont proches, plus le transfert de structures sera facile. Le professeur doit veiller à ne pas demander à l'élève un travail trop difficile, car l'exercice ne servira alors qu'à lui faire faire des fautes au lieu de l'aider à créer lui-même des énoncés.

Si l'élève assimile de plus en plus de structures, il acquerra une expression plus créatrice, plus spontanée, ce qui devrait être l'objectif visé par le professeur.

A un stade plus avancé de l'apprentis-

sage de l'anglais, on doit encourager l'élève à devenir plus audacieux dans l'emploi des diverses tournures qu'il utilise. Il devrait essayer de combiner de façon inattendue les structures apprises plus tôt. Naturellement, il fera des fautes. Il sera plus facile de l'aider à comprendre et à éliminer ces fautes par des exercices oraux basés sur la lecture et l'écriture, car la correction peut alors être donnée presque immédiatement. Ainsi, l'élève oubliera presque aussitôt la mauvaise tournure pour la remplacer par la bonne. Dans les exercices écrits où la correction n'est pas aussi rapide, l'élève risque de se rappeler la tournure incorrecte, car la correction tardive du professeur sert plutôt à renforcer dans son esprit sa version première.

L'élève aura plus de facilité à combiner hardiment les structures si le contexte de sa production l'intéresse. S'il ne ressent pas le besoin de communiquer quelque chose, ses phrases seront plates et sans imagination. Les jeux offrent des possibilités de communication qui exigent de l'élève qu'il utilise avec un peu d'imagination tous les éléments de la langue dont il dispose. Si tous les élèves parlent la même langue, ou s'ils parlent bien le français, ils risquent de passer à l'une ou l'autre de ces langues au cours de ce type d'activité. Le professeur doit essayer d'éviter cela, mais le recours au français ou à la langue vernaculaire montre à quel point les élèves sont pris par la situation créée. Ils ont vraiment envie de communiquer dans ce contexte. C'est ce genre de motivation que le professeur doit rechercher par tous les moyens. Les jeux, comme nous l'avons vu, peuvent servir pour introduire des exercices, mais aussi pour inciter à l'expression créatrice.

A ce stade, la lecture prendra de plus en plus d'importance. Si l'élève sait déjà bien écouter et parler, il arrivera à utiliser des éléments de ce qu'il a lu dans sa production orale. C'est une technique difficile à acquérir. Les phrases produites tendent à ressembler à

la langue écrite, à paraître artificielles et littéraires. La méthode « grammaire-traduction » ou la méthode par la lecture décrites au chapitre premier amènent les élèves à produire ce genre de phrases de la langue écrite. L'élève se fera bien comprendre à l'intérieur de la classe, mais il aura des difficultés au dehors, surtout avec ceux pour qui l'anglais est la langue maternelle ou la langue seconde. Tout cela peut l'empêcher de progresser. S'il ne réussit pas à se faire comprendre, l'élève considérera que ses efforts ont été vains. Nous verrons cela plus en détail dans le chapitre consacré à la lecture.

Les formes structurales : leur présentation en classe

Savoir reconnaître et traiter des exercices structuraux ne suffit pas pour communiquer. Les exercices les mieux programmés ne donnent pas à eux seuls la maîtrise de la langue. C'est un des inconvénients des méthodes qui reposent sur les exercices en laboratoire de langues. Comme le dit Lado : « Si l'on pense que la langue est une combinaison de règles et de mots que l'élève doit se mettre en mémoire pour les utiliser comme il faut, à condition d'être assez intelligent pour se les rappeler au moment voulu, c'est qu'on se trompe sur ce qu'est l'apprentissage d'une langue¹. »

Alors comment le professeur présente-t-il les exercices oraux dans la classe ? L'apprentissage d'une langue est une affaire individuelle : il dépend en effet de facteurs comme la motivation, la mémoire, l'intelligence de chaque élève. Mais la classe est composée de beaucoup de sujets ; on ne peut les prendre en main un par un. Il faut répondre aux besoins de chacun en même temps qu'à ceux du groupe. Si l'on fait faire une traduction à

1. R. LADO, *Language teaching...*, *op. cit.*, p. 104.

toute la classe, les élèves produiront en moyenne une phrase de traduction par minute. Il y aura donc 50 éléments environ dans un cours de 50 minutes. S'ils produisent une série du type : indication-réponse-confir-mation-répétition du modèle confirmé, au rythme normal de la conversation, il y aura 1 000 à 1 500 énoncés dans un cours de 50 minutes. La langue est une série d'habitudes renforcées par la répétition. Si l'élève veut apprendre vite, les exercices oraux sont justifiés. De plus, ils permettent à tous les élèves de répondre pendant un cours. Même s'il y a 30 élèves, chacun doit pouvoir parler 30 fois en 50 minutes. Avec des récitations en groupe, le temps de parole de chaque élève augmentera. Bien sûr, ce type de leçon ne doit pas être fait chaque fois : des cours aussi intenses doivent alterner avec des cours moins actifs. Le professeur aura du mal à répartir son temps équitablement entre ses élèves. Celui qui a conscience de progresser tend à exiger beaucoup d'attention de la part du professeur ; l'élève lent, par contre, n'est pas enclin à attirer l'attention sur ses échecs. Le professeur doit rationner son temps entre ces extrêmes. La constitution de groupes d'élèves de même niveau peut être utile : il est plus facile de s'adresser à 5 ou 6 groupes qu'à 30 élèves différents.

Un groupe peut faire de la lecture pendant que l'autre fait des exercices structuraux rapides. Si les élèves comprennent le rapport entre ce qu'ils font et l'ensemble du cours, ils se sépareront volontiers pour mener des activités diverses. Un plan de travail détaillé leur permettra de voir que les tâches sont réparties équitablement.

Il est préférable de séparer ces groupes dans la mesure du possible. Dans les salles de classe traditionnelles, cela exige des déplacements considérables de matériel. Le professeur d'anglais aura peut-être du mal à obtenir de l'administration une salle spécialement équipée. S'il peut au moins faire tous ses cours

dans la même salle, c'est déjà bien. Nous reparlerons de la salle de classe au chapitre IX.

Une autre possibilité consiste à nommer animateurs ou moniteurs les élèves qui apprennent le plus facilement. Ils peuvent superviser certains groupes pendant que le professeur s'occupe des autres. Il faut veiller, cependant, à ce qu'ils n'aient pas le sentiment de perdre leur temps à faire travailler les autres. Il faudra les choisir et les préparer avec soin, pour éviter toute jalousie parmi les élèves.

Nous devons mentionner les répétitions en chœur. Elles ont leur utilité, nous l'avons vu, pour donner confiance aux élèves ; de plus, elles permettent à tous de participer. Cependant, il faut s'en servir très rarement. Les jeunes Africains aiment beaucoup chanter en chœur et les exercices collectifs deviennent alors une sorte de chant ou de mélodie. Les élèves, portés par les sons et le rythme, ne font plus attention au sens. En fait, dès que les élèves ont pris confiance grâce à la répétition collective, le professeur doit passer aux réponses en groupe, puis aux réponses individuelles, et peut-être revenir en fin de série d'exercices aux réponses en chœur pour marquer la fin du travail. Quand le professeur présente l'exercice, il doit essayer d'écarter le plus possible l'attention des élèves des problèmes de structure. Pour cela, il faut insister sur les indications et les mots à substituer. Ainsi l'élève, se concentrant sur l'élément nouveau, fera de moins en moins attention à la structure difficile et en acquerra une pratique automatique qui pourra devenir une habitude.

Par exemple, le professeur peut insister particulièrement sur un mot. Admettons que les élèves ont appris la phrase modèle : *Can you drive a car?* et que le maître veut leur faire faire une simple substitution. Il donne, en insistant beaucoup, l'indication *eat*. Les élèves répondent *Can you eat a car?* Le maître attire l'attention par son intonation

sur le mot nouveau et l'élève ne pense pas à la tournure grammaticale.

Le professeur peut présenter le mot nouveau par un changement d'intonation, mais aussi à l'aide d'un objet ou d'une image. Cela lui permet de porter son attention sur la structure en ayant l'air de souligner surtout l'élément nouveau. Avec un peu d'habitude, cela deviendra automatique et il pourra consacrer plus d'attention aux réponses de ses élèves qu'à sa propre présentation des exercices. Si l'on se sert d'objets pour faire varier les phrases, les élèves arriveront rapidement à choisir d'eux-mêmes les éléments de substitution.

La dramatisation

Nous avons parlé de la dramatisation au chapitre III ; un exemple en est donné à l'annexe A (exercice n° 3). Ce type de dialogue permet d'utiliser certaines structures dans une situation qui est rendue réaliste par le style adopté, celui de la conversation. Les élèves apprennent cette série de structures par l'imitation et la répétition. Le dialogue écrit et les illustrations servent de guides. (On présume qu'à ce stade, les élèves savent lire l'anglais.) Ces structures une fois apprises, les élèves doivent reproduire le dialogue sous forme de petite pièce. S'ils n'ont pas l'habitude de jouer, la présentation sera un peu maladroite ; pour diverses raisons, ils peuvent être gênés à l'idée de jouer la comédie en classe. Si tel est le cas, la dramatisation n'aura pas de valeur pédagogique. Ce sera seulement lorsqu'ils pourront produire un dialogue avec naturel que la langue sera utilisée de façon réelle. Jusque-là, le dialogue restera figé et automatique. Les structures ne seront pas réutilisées facilement dans d'autres contextes.

Les élèves ont du mal à faire de la dramatisation un élément normal du cours. La

difficulté sera particulièrement grande si la dramatisation n'est pas pratiquée ailleurs qu'au cours d'anglais, en français ou en histoire par exemple. Les jeunes Africains l'utilisent très bien dans leurs jeux, mais semblent oublier leurs dons quand ils entrent en classe et, au niveau du secondaire, les professeurs font peu d'efforts dans ce sens. De telles activités sont bruyantes et animées, car elles entraînent la participation active des élèves ; c'est peut-être pour cela qu'on les néglige. On peut aussi penser qu'elles ne sont pas nécessaires à l'examen.

Il faut préparer l'élève à tirer tout le profit possible de cet exercice. Il n'est pas facile pour lui de passer des exercices automatiques à l'application créatrice de structures nouvelles dans des contextes variés et nouveaux. S'il n'a jamais joué la comédie, on peut l'aider, le cas échéant, dans sa langue maternelle ou en français. S'il connaît peu d'anglais, il sera difficile de lui fournir des indications suffisantes dans cette langue.

Il faut d'abord qu'il ait physiquement confiance dans le professeur et les autres élèves. La première étape sera formée d'exercices à cet effet. En voici deux exemples :

1. Les élèves sont face à face. Ils se tiennent par les mains, leurs orteils se touchant. Chacun à son tour supporte le poids de l'autre comme on peut le voir sur la figure de la page suivante.

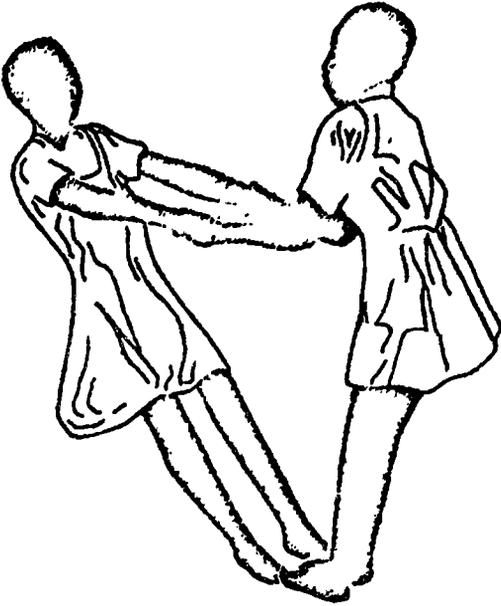
Le but de cet exercice est de voir à quel point les partenaires se font confiance.

2. Chaque groupe d'élèves choisit une tâche impossible à réaliser par un seul, comme toucher le plafond. Cette tâche devient simple grâce à l'action du groupe.

Les variantes sont innombrables.

Ces deux types d'exercices doivent développer la confiance mutuelle au sein de la classe.

La confiance de l'esprit peut se développer comme celle du corps. Par exemple, un élève peut en guider un autre, qui a les yeux bandés, parmi divers obstacles. C'est



la générosité du guide envers l'autre élève, tandis qu'il l'aide à ne pas se faire mal, qui établit le confiance mutuelle. Les rôles doivent être de temps en temps intervertis.

Dans l'exercice de langue, un élève choisit un rôle. La disposition du mobilier par le professeur peut l'aider à choisir une situation ; c'est pourquoi il faut faire attention à cette disposition. Le professeur peut au début suggérer des rôles ; mais, très vite, l'élève doit choisir lui-même. L'autre élève entre alors dans le jeu ; il ne connaît peut-être pas son rôle, mais va le découvrir en entrant en conversation avec l'autre élève.

Dans chaque exercice, le professeur doit désigner très clairement le responsable. Une partie du plaisir du public vient de la façon dont les acteurs arrivent à tenir leurs rôles.

Quelquefois, les difficultés font rire ; parfois le jeu est si réaliste qu'il crée une tension dans la classe. Il est important de créer cette tension, mais il faut la faire se relâcher par instant, en faisant rire les élèves, par exemple.

Au début les élèves vont être intimidés, mais ils vont se prendre au jeu petit à petit. Ils auront de plus en plus d'assurance dans leurs rôles, d'imagination et d'invention dans le choix des situations et des personnages. Leur langage deviendra spontané, créateur. Plus tard, ils pourront introduire du style, de l'émotion.

Ce sera cependant difficile à obtenir en anglais si les élèves n'ont pas l'habitude de jouer des rôles en français, par exemple. Le professeur doit faire preuve d'imagination et de capacité d'organisation. Mais il peut faire toute la différence entre les cours voués à l'apprentissage d'une langue artificielle, mécanique, et les cours où l'élève apprend réellement à communiquer. Les difficultés ne devraient pas rebuter le professeur, car les avantages sont très nombreux. Une collaboration entre différents professeurs, en particulier ceux d'anglais et de français, peut aider beaucoup dans ce sens.

Il faut préciser que ce type de dramatisation n'a rien à voir avec le théâtre, où l'élève s'essaie à une production technique conçue en vue d'un spectacle. Dans la dramatisation, au contraire, le but de l'élève est de s'entraîner à la créativité dans son utilisation de la langue. La situation et les rôles ne sont pas choisis selon des critères théâtraux. Il ne faut en aucun cas savoir les dialogues comme s'ils devaient être présentés à un public. Si le reste de la classe s'amuse, tant mieux ; mais ce n'est pas le but premier de cette activité.

Si l'exercice a été particulièrement réussi sur le plan du contenu ou de l'expression, la classe peut décider de le présenter comme une pièce. C'est une décision séparée. Cela peut aider à faire connaître les activités du cours d'anglais, mais ce n'est pas la première préoc-

cupation du maître et des élèves. Une trop grande insistance sur le côté « représentation » peut gêner les progrès dans l'acquisition de la langue.

L'enseignement du vocabulaire

Parents, maîtres, élèves et nombre d'autres gens attachent beaucoup d'importance à l'acquisition d'un vaste vocabulaire. Les professeurs diront : « Il ne connaît que quelques centaines de mots ; il doit en apprendre beaucoup d'autres. » Cette idée est basée sur l'approche par le dictionnaire qui est l'élément le plus important de la méthode « grammaire-traduction », comme nous l'avons dit au chapitre premier et qui a une place traditionnelle dans l'apprentissage de la langue. Il est donc difficile de changer l'opinion des gens sur l'importance du vocabulaire.

Pourquoi le faire ? Ces dernières années, on a moins insisté sur les longues listes de mots appris par cœur et sur la consultation des dictionnaires. Comme l'a dit I. A. Richards : « On peut s'exprimer avec 250 mots. » Ce que Richards a voulu dire c'est que, dans certaines circonstances, il n'en faut pas davantage pour communiquer. C'est la situation qui détermine le langage. Or dans certaines situations, les milliers de mots appris par l'élève ne l'aideront pas à communiquer. Ainsi, le vocabulaire spécialisé de l'astronaute peut être limité, mais incompréhensible pour le plus cultivé de ses compatriotes.

En second lieu, le nombre des mots qu'un élève peut apprendre est apparemment illimité. Il est presque impossible de juger de la valeur relative d'un mot : sa fréquence d'emploi peut être une indication de son importance, mais cette importance peut être illusoire. Les conditions de vie de l'Esquimau imposent une grande fréquence d'utilisation du ou des mots désignant la neige. Mais ces

mots importants pour l'Esquimau risquent de l'être peu pour l'Africain. Pour lui, un mot suffit, puisqu'il s'en servira rarement. Dans beaucoup de cours, on s'est servi de la « fréquence des mots » comme critère pour établir une progression, sur la base des travaux de chercheurs comme Michael West¹.

Ce n'est pas très utile. Dans la méthode audio-orale, on insiste peu sur l'acquisition du vocabulaire tant que l'élève ne possède pas bien les structures fondamentales. En effet, en s'exerçant à manier les structures, les élèves apprennent le vocabulaire facilement et rapidement. Leurs acquisitions dans ce domaine dépendent de leurs besoins dans un contexte particulier.

Il y a trois niveaux de vocabulaire à la portée de l'élève.

Le premier niveau lui permet de manier les structures de base et de reconnaître la prononciation. A ce niveau, le vocabulaire se compose de mots fonctionnels, d'interrogatifs, de prépositions, d'auxiliaires et de quelques mots plus spécifiques, comme les noms qu'on enseigne à propos des variations en nombre (singulier et pluriel).

Au second niveau, il apprend le vocabulaire de la communication. Les composantes de ce vocabulaire dépendront des contextes qui sont importants pour lui. Ces deux premiers niveaux sont étroitement liés et le professeur doit équilibrer son cours entre les deux. C'est l'objet de l'apprentissage des deux premières années, parfois davantage.

Le troisième niveau est celui de l'utilisation technique ou esthétique du vocabulaire. Il suppose que les deux premiers niveaux ont été franchis. L'élève aura besoin d'un vocabulaire spécialisé soit pour des raisons

1. Michael West, *A general service list of English words*, London, Longmans, 1953. Il s'agit d'un vocabulaire de 2 000 mots dont la connaissance permet de parler ou d'écrire un peu, mais ne suffit pas pour lire ou pour comprendre la langue parlée.

techniques, soit pour l'expression créative. Dans ces domaines, les mots ont des sens précis et définis qui ne s'appliquent pas toujours de façon générale. Il est rare que les élèves atteignent ce niveau à la fin du lycée.

La sélection du vocabulaire que l'élève doit savoir utiliser dans les deux premiers niveaux dépend de l'utilité et de la fréquence des mots compte tenu des structures enseignées. Les mots d'emploi très général sont donc plus importants pour l'élève que les mots à utilisation réduite. Pour les mots que l'élève doit pouvoir comprendre, la fréquence est le facteur de sélection le plus important. Au troisième niveau interviennent les questions de style.

Les mots dont la forme, le sens et la répartition sont similaires dans la langue étrangère et dans la langue maternelle sont les plus faciles à apprendre. L'analogie est facile à établir entre les deux formes. Par exemple, le mot anglais *tolerance* sera facilement compris des francophones, surtout à l'écrit. Mais comme le français n'est pas la langue maternelle des élèves, les ressemblances n'apparaîtront pas toujours et, comme il n'y a pas de similitude entre l'anglais et les langues africaines, le professeur ne doit pas trop compter sur cette méthode en classe.

Quand il n'y a pas de ressemblance, il faut enseigner le vocabulaire avec méthode — en fait, selon la même méthode que l'enseignement des structures. L'élève écoute d'abord le mot prononcé isolément et, s'il le faut, décomposé en ses différents éléments. Il peut ainsi reconstituer le son du mot tout entier. S'il a des difficultés, il faudra y revenir dans la leçon de prononciation plutôt que dans celle de vocabulaire.

Après l'avoir écouté plusieurs fois, l'élève doit s'exercer à prononcer le mot. Dans cette phase, il n'est pas nécessaire de faire de véritables exercices de prononciation, même s'il y a quelques interférences.

La troisième phase consiste à faire

comprendre le sens du mot. La traduction n'est pas recommandée dans ce cas, car elle est rarement exacte. Il faut encourager les élèves à deviner le sens des mots qu'ils ont appris à prononcer. S'ils ont l'habitude d'attendre la traduction, ils ne se donneront pas la peine d'essayer de deviner et, de ce fait, leurs activités en anglais resteront toujours à un niveau élémentaire.

Les trois phases ont l'air de se suivre, mais ce n'est pas si simple. Autant que possible, l'élève doit entendre, écouter et comprendre le mot simultanément par un seul et même processus. Un des avantages de la télévision pour le professeur de langue est la possibilité qu'elle offre de présenter à la fois le son, le mot écrit et le contexte du mot. Nous étudierons cela plus en détail au chapitre ix.

Comme nous l'avons vu, c'est par le contexte que les élèves parviennent le mieux à déduire le sens d'un mot. Les définitions peuvent être utiles à condition qu'elles soient données dans la langue étrangère et n'incluent que les mots ou structures déjà connus de l'élève. Quelques dictionnaires proposent un certain nombre de définitions à partir d'un nombre de mots plus réduit. Ainsi, le *Longmans'first English dictionary* établi par A. W. Frisby et publié par Longmans en 1968 donne 3 000 définitions à l'aide d'un vocabulaire de base de 1 500 mots (voir l'Annexe E). Si l'élève comprend le vocabulaire de base, il doit comprendre d'autres mots définis de cette façon.

Les antonymes aident parfois à faire comprendre le sens des mots, à condition, bien sûr, que l'élève connaisse l'un des éléments de la paire de mots. S'il connaît déjà le mot *sad* il pourra déduire le sens de *happy* présenté comme son contraire. Les synonymes aident de la même façon : par exemple, on peut indiquer à l'élève qui connaît *enough* que *sufficient* a un sens équivalent.

Les images, le mime, les objets aident

à présenter les mots, tout comme les structures, ainsi que nous l'avons vu plus tôt. Nous traiterons de l'emploi des images au chapitre IX.

Les séries, les progressions, les systèmes (les jours de la semaine ; *yesterday, to-day, to-morrow* ; les nombres, etc.) fournissent des cadres qui facilitent l'apprentissage des mots. La compréhension d'un élément entraîne celle des autres. Quelquefois, les élèves déduiront le sens d'un mot en reconnaissant un élément familier : s'ils comprennent *clever*, par exemple, ils trouveront seuls le sens de *cleverness*.

Il convient de veiller à ne pas donner à

l'élève une indigestion de vocabulaire. Il faut doser la présentation des mots nouveaux comme celle des structures nouvelles. On ne présentera au début que l'essentiel. D'autre part, on révisera constamment le vocabulaire déjà appris pour le réactiver.

Une bonne part du vocabulaire reste inutilisée dans la mémoire de l'élève tant qu'il n'en a pas besoin. Il faut l'aider à acquérir ce vocabulaire par des exercices de compréhension orale. Ces exercices augmentent le vocabulaire passif de l'élève, dont les éléments pourront entrer dans son vocabulaire « actif » quand il sera plus à l'aise dans le maniement des structures.



La lecture

Introduction

Nous avons examiné au chapitre III la place de la lecture dans le cours de langue. Nous avons suggéré qu'au début, la présentation d'une situation par un texte écrit risque de soulever des difficultés pour les élèves. Ils auront du mal à s'empêcher de traduire ou d'avoir recours à la grammaire ou au dictionnaire. Au début, la lecture devrait être limitée aux mots et tournures déjà connus oralement ; elle servirait ainsi à renforcer les exercices de compréhension et de production orale.

Nous avons dit que le texte écrit pouvait servir de guide. Dans ce cas, il permet à l'élève de comprendre et de parler avec plus d'assurance, car il l'aide à visualiser la langue.

Dans les deux cas, le professeur ne doit pas encourager les élèves à trop s'appuyer sur le texte écrit. Leur premier objectif est d'apprendre à parler et la lecture n'est là que pour les y aider. Ils essaieront peut-être de changer cette approche, surtout si le français leur a été enseigné principalement à partir de l'écrit et de la lecture. Il sera difficile de les persuader d'abandonner cette méthode pour une autre. De toute façon, dans tout le second degré, la lecture tient une très grande place dans toutes les matières. Les élèves auront tendance à résister à toute méthode audio-orale pour en revenir au

domaine bien connu de l'apprentissage par l'écrit et pour l'écrit.

Le professeur d'anglais, pour être efficace, doit tenir compte de cette attitude. Il lui faudra tenir bon jusqu'à ce que le succès de la méthode audio-orale soit évident, probablement à la lumière des résultats aux examens. Il faut éviter à tout prix que les élèves changent de méthode au cours de leur scolarité. En principe, les professeurs devraient pouvoir rester assez longtemps dans le même établissement. De toutes façons, une progression bien étudiée d'année en année est indispensable ; si elle n'est pas indiquée au niveau de l'inspection nationale ou des instructions officielles, il faut l'élaborer au niveau de l'établissement. Les professeurs nouvellement arrivés, s'ils sont bien informés des méthodes de leurs collègues, obtiendront d'excellents résultats. Leur premier souci doit être de préserver un équilibre entre les activités orales et la lecture.

Bien évidemment, à mesure qu'ils manieront mieux les structures, les élèves auront plus de facilité à lire des textes présentant des situations nouvelles. Ils n'atteindront ce stade qu'à la fin du second cycle. Si le professeur essaie trop tôt de leur faire lire des textes non expliqués, il peut se créer un malaise ; si l'élève perd confiance, il n'arrivera plus à continuer.

La lecture ne doit pas être négligée, sinon les élèves parleront couramment mais ne sauront ni lire ni écrire. Savoir lire aide les élèves à parler, comme savoir parler les aide à lire. Ils comprendront mieux qu'on insiste tant au début sur l'expression orale s'ils peuvent voir que la progression fait, plus tard, sa part à la lecture.

Au chapitre v, nous avons parlé des exercices oraux. Ils donnent aux élèves plus d'occasions de pratiquer la langue que des exercices écrits. Cependant, les exercices écrits permettent un travail individuel. A l'oral, c'est le maître ou la bande magnétique qui règlent le travail ; à l'écrit, l'élève a le sentiment de travailler à son rythme. Cette part d'initiative personnelle est très importante dans l'acquisition du langage et la lecture peut aider à la développer. C'est pourquoi il est recommandé de donner des exercices de lecture à faire à la maison. Au début, c'est parfois le seul genre de travail que l'élève puisse faire chez lui.

Dans certaines méthodes audio-orales, on ne fait lire l'élève que très tard de peur de le dérouter. Il peut y avoir un risque de ce genre au moment où il doit reconstruire le système des sons d'une langue nouvelle comme l'anglais. Cependant, il serait peu sage de laisser de côté la lecture qui peut beaucoup l'aider malgré tout. Il est imprudent d'exiger des élèves qu'ils restent très longtemps sans voir un mot écrit.

Qu'est-ce que la langue écrite ?

Lado dit de la lecture : « Lire, c'est comprendre les structures d'une langue à partir de leurs représentations écrites. Dans le cas d'une deuxième langue, on enseigne ordinairement la lecture à des élèves qui savent déjà lire dans une première langue¹. » Fries définit la lecture comme le développement d'un « éventail considérable de réac-

tions coutumières à un ensemble spécifique de systèmes de formes graphiques »².

Lire est un savoir-faire qui s'apprend. Un élève ne peut lire que lorsqu'il peut comprendre et parler. L'écriture est la représentation visuelle du langage parlé.

Cette représentation visuelle soulève des problèmes communs à toutes les langues. Peu de langues écrites reproduisent tout le système d'intonations, d'accents, de liaisons, de consonnes et de voyelles d'une langue. La représentation graphique offre à celui qui parle déjà la langue des indications qui peuvent être insuffisantes ou sources d'erreurs pour celui qui l'apprend.

Nous avons parlé au chapitre iv de la possibilité d'ajouter quelques indications pour aider l'élève. Sans ces additions, la forme écrite de la langue parlée risque de beaucoup le désorienter et de l'amener à produire un anglais inacceptable.

Un autre problème est celui du transfert de la représentation graphique d'une langue dans l'autre. Les deux systèmes peuvent paraître analogues, comme le français et l'anglais, mais représenter des systèmes de sons très différents. La valeur d'un signe dans un système est indépendante de celle qu'il a dans l'autre, même quand des emprunts ont lieu.

Il y a des gens qui ont appris l'anglais simplement en transférant la représentation graphique de leur langue vers la langue à apprendre. On pourrait croire qu'ils ont appris sans parler ni entendre la langue étrangère. En apparence, c'est beaucoup plus simple que d'apprendre à comprendre et parler. C'est un des attrait de la méthode « grammaire-traduction ». Elle paraît plus facile, et il y a même eu de bons résultats. Cependant, quand on y regarde de plus près, on s'aperçoit que ceux qui l'ont suivie et qui

1. R. LADO, *Language teaching...*, op. cit., p. 132.
2. C. C. FRIES, *Linguistics and reading*, p. 121, New York (N. Y.), Rinehart & Winston, 1963.

ont appris à communiquer en anglais ont acquis cette compétence autrement que par la lecture. Peut-être la confiance née de leur aisance à traduire leur a-t-elle permis de se lancer seuls dans la communication orale. Cette confiance en soi, nous l'avons vu, est indispensable pour apprendre une langue.

Toutefois il est caractéristique que ceux qui ont appris d'abord à lire ont de la difficulté à prononcer correctement. Pour nos élèves, s'ils ont appris le français par la grammaire et la lecture, ils ont probablement transféré au français le système des sons de la langue locale. Quand ils en viennent à l'anglais, ils risquent d'imposer soit le système des sons de leur langue, soit celui qu'ils ont acquis en français (et qui n'est pas nécessairement celui d'un habitant de la métropole).

Dans ces conditions, les élèves risquent de transférer toute une gamme de systèmes de sons quand ils lisent l'anglais. Ils peuvent établir de fausses analogies qu'il est difficile plus tard d'effacer. Par exemple le mot français *un but* ressemble à l'anglais *but* à la lecture. Le mot *but* prononcé à la française, ne sera pas compris par un Anglais. Mais ce même mot prononcé à l'anglaise évoquera une idée de chaussures pour les francophones. Ce danger de confusion est grand si l'élève lit avant d'écouter et de parler.

Un programme de lecture

L'élève d'Afrique francophone sait découper les mots et les phrases ; il sait lire de gauche à droite (à la différence des arabophones par exemple). Il connaît la simplification des guillemets, l'importance des paragraphes. Il sait à quoi sert la lecture par les études qu'il a faites en français et, dans certains cas, dans la langue locale. Il sait retrouver le sens d'un texte. Il sait utiliser les mots les plus importants et laisser de côté

les formes redondantes, en lisant comme en écoutant (nous avons déjà parlé de la redondance au chapitre IV). Il sait extraire trois sortes de sens : le sens lexical (contenu sémantique des mots et des expressions), le sens structural et grammatical (qui découle des relations entre les mots, ou de l'ordre des mots) et le sens socio-culturel (valeur que les gens de la culture à laquelle il appartient attachent aux mots et aux groupes de mots qu'il lit¹).

Cette compétence que l'élève a acquise en français ou dans une autre langue lui servira beaucoup pour apprendre l'anglais. Cependant, les maîtres ne doivent pas surestimer l'aide qu'apporte l'aptitude à lire en français. C'est ainsi qu'on arrive aux pires excès de la méthode « grammaire-traduction ». L'élève qui doit lire un texte non préparé ou mal préparé aura recours à l'une des deux méthodes suivantes : soit il essaiera de traduire chaque mot à l'aide de la grammaire ou du dictionnaire, soit il essaiera de deviner le sens des structures en s'aidant des ressemblances réelles ou apparentes avec le français ou sa propre langue. Dans les deux cas, l'anglais qu'il retiendra sera artificiel et probablement incorrect.

Dès le début de l'enseignement, le professeur doit prévenir l'élève qu'il habitue à se servir des mots imprimés, du danger qu'il court de reprendre les habitudes de sa langue pour la prononciation, l'intonation et l'interprétation. Ne le laissez jamais lire un texte qu'il n'a pas appris d'abord oralement ou entendu plusieurs fois, qu'il n'a pas répété après le maître, ou, en ce qui concerne la lecture silencieuse, qu'il n'entend pas lire simultanément par un modèle².

Il faut donc enseigner à lire par une série d'exercices présentés selon une progression

1. Voir : C. C. FRIES, *Linguistics and reading*, op. cit., p. 111-112.
2. Voir : W. M. RIVERS, *Teaching foreign language...*, op. cit., p. 220.

soigneusement étudiée. Cette progression doit aller de pair avec celles de la compréhension et de la production orales dont il a été question aux chapitres IV et V.

Elle doit suivre aussi celle de l'écriture dont nous parlerons au chapitre VII. A mesure que l'élève sait mieux lire, le programme d'ensemble doit tenir compte de ses progrès. Il faut se rappeler surtout que l'élève doit réussir à comprendre ce qu'il lit. Il n'y a rien de plus décourageant, de plus néfaste qu'un échec dans ce domaine.

Premier stade. La lecture, moyen de confirmation de la compréhension et de la production orales

Le premier stade de la méthode audio-orale est lié à la mémorisation des phrases modèles. L'élève écoute le modèle présenté dans un contexte chargé de signification, puis le répète jusqu'à parvenir à une reproduction automatique. A ce stade, lire la structure peut l'aider à la fixer dans sa mémoire : nombre d'élèves, nous l'avons déjà noté, ont une mémoire visuelle. De cette façon, c'est le modèle sonore anglais et non une interprétation fondée sur le système des sons du français qui sert de base à la représentation graphique.

La lecture offre un répit utile après les exercices oraux. Elle conduit naturellement aux exercices écrits dont nous parlerons au chapitre VII. Des activités variées évitent à la classe de s'ennuyer.

Comme pour les exercices oraux, on peut commencer par des répétitions en chœur afin de mettre les élèves en confiance. Vient ensuite la lecture en groupe à l'unisson. Enfin, les élèves doivent être capables de lire individuellement. Le maître doit vérifier que les élèves lisent vraiment et ne font pas seulement du bruit en chœur. Il lui faudra contrôler de temps en temps divers éléments de la lecture, ce qui est difficile à faire si le texte figure seulement dans le manuel. Il vaut donc mieux

écrire un texte au tableau pour procéder au contrôle des connaissances. On peut ainsi indiquer certains passages et demander à tel ou tel élève de lire. Il ne servira à rien, alors, d'avoir appris tout un texte par cœur !

Il a été question au chapitre IV de l'utilisation de l'alphabet phonétique pour établir le système de sons. Nous avons noté les difficultés que soulèvent les rapports entre ce système et l'écriture normale. Établir deux systèmes de représentation écrite prend du temps et, dans notre cas, le temps est limité. Le professeur doit donc bien réfléchir avant d'introduire la représentation phonétique.

Il y a entre l'anglais et le français des ressemblances que le professeur doit souligner. Si elles n'existent qu'à l'écrit, il doit attirer l'attention de l'élève sur le contraste : si ce contraste est amusant, l'élève s'en souviendra.

Il y a des différences de sons dans une même langue : elles sont nombreuses en anglais. Par exemple *ea* ne se prononce pas dans *great* comme dans *eat*. Ces différences peuvent gêner les élèves ; ils devront les apprendre par cœur. Le professeur insistera sur les règles générales plutôt que sur les exceptions, sinon les élèves en concluront qu'il n'y a pas de système régulier en anglais. Les exceptions doivent être abordées quand on les rencontre dans un contexte donné.

Il n'est guère profitable de concentrer son attention sur des mots considérés isolément. Les élèves doivent essayer de lire toute la séquence des mots plutôt que les divers éléments d'un texte. Souvent, le son d'un mot change quand il est inséré dans une structure. Cela pourrait soulever des difficultés pour l'élève qui aurait appris à reconnaître les mots plutôt que les structures.

Pour résumer, disons qu'au cours de ce premier stade, les élèves doivent apprendre à lire sur la base des exercices de compréhension et d'expression qu'ils font. Plus ces exercices sont proches, plus la lecture sera

efficace. Les structures apprises à l'oral et à l'écrit se renforcent mutuellement. Le texte écrit peut servir de guide pour la compréhension et l'expression orales ; la combinaison de ces trois éléments aide beaucoup l'élève.

Deuxième stade. Combinaison

Le deuxième stade est un prolongement du premier. Les élèves apprennent à lire, combinés entre eux, des éléments qu'ils ont déjà mémorisés. Le professeur peut introduire de légers changements dans les structures, ainsi que des mots nouveaux. L'élève doit apprendre à déduire le sens du contexte en se servant des éléments nouveaux. L'introduction de mots rares ou difficiles peut beaucoup le gêner et doit donc être évitée : après tout, le but est d'entraîner l'élève à bien lire.

Les exercices écrits dont nous traiterons au chapitre VII permettent un entraînement à la lecture. Les exercices de substitution donnent souvent à l'élève beaucoup de latitude dans le choix des termes. Ils fournissent des textes divers, mais avec un nombre limité de mots et de structures. Bien sûr, le professeur devra les corriger soigneusement avant que d'autres élèves s'en servent pour s'exercer à lire.

Comme il doit y avoir un lien étroit entre la préparation orale (compréhension et expression) et la lecture, le professeur ne doit pas donner des textes non préparés à lire à la maison : la préparation doit être menée en classe par le professeur.

Un élément important de cette deuxième phase est l'entraînement à la lecture de groupes de mots. Les élèves devraient être encouragés à reconnaître les mots les plus importants d'un énoncé et à regrouper autour de ceux-ci les éléments subordonnés : c'est important pour la lecture. Pendant la préparation, le professeur doit insister sur les groupes de mots quand il donne le modèle à imiter. Dans les exercices qui combinent les

phrases déjà apprises, le professeur doit insister de nouveau sur ces groupes, même lorsque des éléments nouveaux sont introduits dans le vocabulaire et dans les structures.

L'acquisition de cette technique de lecture par groupes de mots est importante si l'on veut que l'élève puisse lire couramment. S'il doit lire chaque mot séparément, il ne comprendra pas l'énoncé dans son ensemble. Plus les élèves seront à l'aise avec ces groupes de mots, plus ils parleront et écriront couramment. A ce niveau, l'idéal est que l'élève puisse identifier les groupes de mots d'un énoncé avant de commencer à lire l'ensemble, ce qui demande déjà de l'entraînement et de la rapidité.

Les deux premiers stades de l'apprentissage de la lecture s'étendront sur les deux premières années du secondaire au moins. Le danger est que les élèves veuillent brûler les étapes. Les professeurs doivent l'éviter, car toutes les phases ultérieures dépendent des deux premières. Leur arme, dans cette lutte, réside dans la diversité des exercices. Tant qu'ils ne s'ennuient pas, les élèves sont prêts à consacrer le temps voulu aux deux premiers stades. Avec de l'imagination, on peut leur donner à lire des récits, des dialogues, des conversations pour varier un peu.

Quelquefois, ils ont envie de lire quelque chose qui ne fait pas partie du cours ; en présentant, par exemple, des articles de presse ou des émissions de radio, le maître peut montrer que la méthode suivie est en rapport avec la réalité. Mais il devra bien choisir ses textes pour qu'ils soient en rapport avec le vocabulaire et les structures connus. Tout ce qui est hors de la portée des élèves doit être soigneusement préparé.

Troisième stade. Les textes de difficulté graduée et les groupes de mots

Les élèves doivent atteindre ce stade en troisième et quatrième année d'anglais ; ils

doivent alors apprendre à lire des textes simples tout seuls. Une fois de plus, le vocabulaire et les structures que les textes contiennent doivent être strictement contrôlés ; ils doivent être d'un niveau un peu plus simple que la leçon correspondante faite en classe si l'on veut que l'élève puisse lire tout seul.

A ce stade, le plus important est que l'élève prenne plaisir à lire. Il faut choisir avec soin les contextes et les situations. Des textes d'un niveau linguistique approprié qui s'adressent à des élèves dont c'est la langue maternelle risquent de ne pas convenir pour des élèves étrangers. Ainsi, des livres pour enfants anglais peuvent être du niveau voulu sans être pour autant utilisables avec des adolescents africains : *Le petit chaperon rouge* est d'un anglais facile pour les élèves de troisième année, mais risque de ne pas leur plaire...

Certains professeurs choisissent des contextes familiers aux élèves pour leur éviter un trop gros effort, comme nous l'avons indiqué au chapitre III. Pour cela, ils ne choisissent que des textes africains. Cependant, à partir de la troisième année, les élèves peuvent se lasser de ces limitations : ils demandent souvent des textes qui ne renvoient pas à leur expérience immédiate, ce qui est naturel puisque, dans les autres matières, on leur ouvre l'esprit sur le monde. A ce stade, il faut commencer à choisir certains textes qui n'aient pas l'Afrique pour toile de fond, tout en restant au niveau linguistique des élèves.

Il y a peu de textes classés par difficulté croissante. La sélection se fait par le vocabulaire, ce qui ne suffit pas toujours. Même des textes apparemment simples contiennent parfois des structures compliquées. S'il ne trouve rien qui convienne, le maître devra parfois rédiger lui-même les textes nécessaires en se servant de ceux qui ont été établis pour des élèves dont l'anglais est la langue

maternelle. C'est un travail très long qui demande habileté et patience de la part du professeur-auteur.

Au deuxième stade, l'élève a appris à reconnaître les groupes de mots dans un texte ; au troisième, il doit parvenir à reconnaître les structures clés. « Il doit arriver à reconnaître immédiatement ce qui indique le temps, la négation, l'affirmation, l'interrogation, l'exclamation, les mots qui modifient le sens d'autres mots, les relations de temps, de cause, d'effet, le conditionnel¹. »

L'élève ne doit pas être complètement livré à lui-même. On doit vérifier ce qu'il lit, car, s'il a du mal, il risque, surtout si le texte est intéressant, de se mettre à traduire pour arriver à lire, ce qui est à éviter à tout prix. On peut encourager les élèves à lire ensemble et à discuter entre eux de cette lecture.

A ce stade, on peut présenter une leçon de lecture de diverses façons. Le professeur peut lire à haute voix à la classe. Les élèves peuvent lire à l'unisson, en groupe ou individuellement. A l'occasion, ils peuvent lire en silence, cherchant les réponses à des questions posées par écrit. Ils peuvent raconter le texte à la classe ou à un groupe d'élèves ou présenter l'histoire par une dramatisation. S'il n'y a pas de quoi faire lire les élèves à ce niveau, il vaut mieux les garder plus longtemps au deuxième stade plutôt que de leur faire entreprendre la lecture de n'importe quel texte. Il faut les guider pour éviter qu'ils se découragent et se mettent à traduire.

Voici un exemple de texte préparé pour la lecture. Il a été élaboré par un futur professeur, M. Brian Hay, au cours d'un stage, pour faire lire des enfants d'immigrants à Londres. L'auteur avait enseigné d'abord le vocabulaire nécessaire et a limité les structures à celles que les enfants connaissent, en insistant sur l'une d'elles.

1. W. M. RIVERS, *Teaching foreign language...*, op. cit., p. 227-228.

FAREWELL TOTREASURE ISLAND !

While the angry pirates were standing round the empty hole, the sun was setting in the west. One of the pirates said « Let's kill Long John Silver. He brought us all this way and there's no treasure. » While they were shouting, Jim and Long John Silver stood together on one side of the hole.

Jim was afraid. While he was looking for a way to escape, he suddenly heard 3 shots : Bang ! Bang ! Bang ! Three pirates fell down dead. While the other 3 pirates were running away, Dr. Livesey and Ben Gunn came out of the bushes.

While they were walking down the hill, Dr. Livesey told Jim the story. He said : « While Ben Gunn was hunting, he found the treasure and took it to his cave. That's why I gave the map to Long John Silver. »

While Jim and Dr. Livesey were talking, they came to the shore and got in the boat.

While they were entering the north harbour, Jim saw Ben Gunn's cave.

While they were getting out of the boat, Squire Trelawney met them. While the squire and the doctor were talking outside the cave, Ben Gunn showed Jim the treasure.

The nextday, while the sun was rising, they sailed away. While they were sailing away, Jim saw the pirates on the shore. They were shouting : « Take us with you ! Take us with you ! »

Quatrième stade. Lecture intensive et extensive

La lecture intensive guidée par le professeur vise à faire acquérir à l'élève davantage d'éléments d'une langue ; la lecture extensive lui fait découvrir la culture correspondant à la langue étudiée. Ces deux activités ne doivent pas être négligées. En quatrième année d'études, les élèves doivent atteindre ce stade.

La lecture intensive a lieu en classe et fait partie intégrante du cours de langue. Les liens entre lecture, compréhension et expression orales et écrites sont les mêmes qu'aux autres stades.

Le programme de lecture extensive doit permettre à l'élève de lire pour son plaisir à l'allure qui lui est propre, sans supervision directe. Bien sûr, le professeur ne l'abandonne pas complètement ; il soutient ses efforts. Les structures et le vocabulaire doivent être plus

faciles que ceux des textes destinés à la lecture intensive. Le programme doit découler tout naturellement de celui qui a été suivi au troisième stade.

L'aptitude à lire couramment est importante à ce stade. On doit encourager l'élève à deviner et déduire le sens des mots inconnus. Des explications trop fréquentes entravant une lecture suivie, les centres d'intérêt des textes doivent, là encore, être adaptés à l'âge et au milieu de chaque élève. Il devrait y avoir un grand nombre de textes différents pour que chacun puisse faire son choix. A ce stade, il est difficile à l'élève de rester attentif quand un texte est trop long ; il vaut donc mieux utiliser des extraits courts ou fractionnés pour soutenir l'attention des élèves jusqu'à la fin du passage. Les illustrations peuvent aider à déduire le sens des mots nouveaux et alléger la présentation du texte. De même les caractères ne doivent pas être trop petits. Tous ces détails peuvent contribuer au succès d'un programme de lecture extensive ou suivie.

Le professeur joue un rôle important dans cette activité : il doit connaître les intérêts et les capacités de tous ses élèves. De plus, il doit très bien connaître les textes à sa disposition, du point de vue tant de leur complexité linguistique que de leurs thèmes, afin de pouvoir proposer à chaque élève ce qui lui convient. Il peut suggérer les textes à lire à toute la classe, pendant la leçon, ou à chaque élève séparément.

L'idéal serait d'avoir beaucoup de textes dans l'établissement, ce qui est probablement plutôt l'exception que la règle. La constitution d'un tel stock de textes doit être faite conjointement par tous les professeurs, car elle dépasse les possibilités d'un seul enseignant. Si les associations locales ou nationales d'enseignants ou l'administration ne peuvent les aider, les maîtres devront essayer, au niveau de l'établissement, de constituer un fonds de matériel (textes et

livres) qui pourrait rester sur place après leur départ.

Il existe plusieurs collections de textes établies pour les pays anglophones qu'on peut utiliser à défaut d'une production locale. Les collections de textes gradués ne sont pas liées à une méthode particulière. Ces textes sont classés selon la complexité et l'intérêt de la langue. Ils aident non seulement l'élève à progresser, mais aussi le professeur à reconnaître assez vite le niveau de l'élève.

Il n'est pas essentiel, à ce stade, que l'élève comprenne le sens exact de chaque mot, dans chaque phrase d'un texte. Que les professeurs ne se fassent pas trop de souci : dans notre langue maternelle nous ne lisons jamais tous les éléments d'un texte un à un ; si nous le faisons, toute lecture deviendrait épuisante. Nous apprenons à nous guider sur des mots clés. C'est ce que les élèves doivent faire dans la lecture extensive. A force de les revoir, les élèves finissent par acquérir un grand nombre de mots utiles. A ce stade, il faut les encourager à noter dans un cahier ces mots et leur sens précis. Ils doivent y inscrire non seulement le sens du mot, mais toute la structure dans laquelle il était employé. Cependant, ils ne doivent pas s'arrêter pour prendre ces notes pendant qu'ils sont occupés à lire, mais seulement quand ils ont fini. Cette compilation se rattache aux exercices de lecture intensive.

Cinquième stade. La lecture indépendante

Ce stade est celui de l'indépendance complète de l'élève. Il n'est pas toujours atteint en fin d'études secondaires. Certains

élèves y parviennent et doivent être très chaudement encouragés par les professeurs, la meilleure façon de le faire étant de leur procurer un grand choix de textes. A ce stade, l'élève peut discuter avec le professeur de ses besoins et de ses intérêts. Il n'y a plus de problèmes de structures.

Ce n'est qu'à ce stade que les élèves seront capables d'utiliser des textes pour apprendre de nouvelles tournures. Ils les compareront avec les tournures déjà connues ; ils pourront en discuter avec le professeur. C'est le stade de la littérature. La littérature anglaise est immense : les textes se rapportent aussi bien au Royaume-Uni, aux États-Unis d'Amérique qu'à d'autres pays anglophones comme le Ghana, le Nigéria, les Antilles, etc. A ce stade, on ne doit pas adapter le texte original. Antérieurement, on a pu adapter des textes littéraires pour enseigner la langue ; maintenant, les élèves doivent pouvoir apprécier romans et nouvelles directement.

Conclusion

Le but d'un enseignement programmé de la lecture est de libérer l'élève des entraves que comporte une langue étrangère. S'il lit dans sa langue maternelle ou en français, il a accès à toute une culture avec les traditions et les valeurs qui la composent. S'il lit en anglais, sa vision du monde va s'élargir. Il pourra comparer diverses cultures entre elles et interpréter l'une en fonction d'une autre, ce qui servira son pays, l'Afrique et le monde entier. Un programme de lecture bien présenté peut l'aider à jouer un rôle utile à cet égard.

L'écriture

Introduction

Il y a des liens très étroits entre la lecture et l'écriture, comme nous venons de le voir. L'ordre que nous avons suivi dans ce livre ne représente pas un ordre de priorité. Dans certains cas, l'écriture précédera la lecture, alors que, dans d'autres, ce sera l'inverse. Les professeurs doivent bien faire comprendre les liens et l'interdépendance des quatre aspects du cours d'anglais : expression orale et écrite, compréhension orale et écrite. Si l'élève comprend l'importance de ces divers aspects, il travaillera plus facilement. Trop de méthodes insistent sur un aspect au détriment d'un autre.

Les cours de langue ont toujours beaucoup insisté sur le travail écrit. Les exercices écrits sont pour les élèves des témoignages de leur progrès. Il est facile d'occuper une classe à faire des exercices écrits, en de longues périodes de silence. Cela peut donner l'impression d'un travail profitable, même quand les tâches accomplies sont machinales et stériles. Il est courant de corriger collectivement des exercices écrits ; l'autorité du professeur est renforcée par cette activité. Mais, très souvent, les problèmes de chaque individu sont négligés au profit de problèmes apparemment généraux. En fait, il faut éviter ces corrections collectives dans l'enseignement des langues : ce sont les problèmes de l'individu qui sont importants.

Cependant, les exercices écrits doivent surtout leur faveur au fait qu'ils permettent de tester de façon acceptable les progrès de l'élève. Quand des notes ou des rapports mensuels sont exigés, il est commode de recourir aux tests écrits. Il est plus facile de pratiquer ce genre de tests que des tests de compréhension ou d'expression orale, puisque, dans toutes les disciplines de l'enseignement secondaire, compositions ou interrogations de contrôle ont lieu par écrit. Les élèves, eux-mêmes, n'aiment pas les compositions qui ne sont pas conformes au schéma traditionnel.

Si le test écrit arrive à refléter dans quelle mesure l'élève sait comprendre l'anglais oral et le parler, il est valable. Mais, il est difficile d'organiser de tels exercices et les notes données ainsi risquent de ne satisfaire ni l'élève ni l'administration. Nous en reparlerons au chapitre VIII.

Les professeurs partent d'un certain nombre d'idées fausses quand ils insistent trop sur le travail écrit. La première consiste à assurer qu'il importe avant tout de savoir écrire une langue étrangère. Même dans notre langue maternelle, nous avons plus besoin de parler que d'écrire. En second lieu, c'est après un long apprentissage que nous savons écrire notre propre langue avec précision. Si ces limitations existent dans la langue mater-

nelle, à plus forte raison les retrouve-t-on en langue étrangère. Il serait étonnant que les élèves d'Afrique francophone aient un grand besoin de savoir écrire en anglais en dehors d'un cadre très limité. Les cours dans le secondaire devraient insister sur la compréhension et l'expression orales. La compréhension écrite et l'expression écrite ne devraient pas être une fin en soi, mais un renforcement des autres activités.

Naturellement, les examens s'effectuent, pour la plupart, par écrit. L'examen tend souvent à apparaître comme le produit final dans toutes les disciplines. Il en va de même pour l'anglais. Les professeurs devraient cependant résister et expliquer que connaître une langue est un savoir-faire et non une somme de connaissances comme en géographie et en sciences naturelles. Il n'est pas impossible aux professeurs de changer dans ce sens les formes des compositions et même les examens, comme nous le verrons au chapitre VIII.

La progression des exercices écrits : quatre stades

Stade I. Apprendre à copier et à reproduire

Au début de leur apprentissage, les élèves semblent avoir besoin de marques concrètes de leurs progrès. Malheureusement, à ce stade, l'élève n'est pas capable d'écrire grand-chose. Donc, les exercices sont courts. Des exercices de copie et de reproduction sont alors très utiles. Les élèves devront prêter attention au cas où l'orthographe de l'anglais diffère de celle du français pour des mots similaires.

Copier permet à l'élève d'observer soigneusement la langue nouvelle. On doit l'encourager à prononcer les mots pendant qu'il copie, afin de renforcer la forme orale par

la représentation visuelle. Il faut veiller à obtenir des copies très exactes et ne laisser passer aucune faute de détail. Autant que possible, l'élève doit rédiger des textes qui n'aient pas à être corrigés. Une page d'anglais copiée sans fautes lui donnera beaucoup de confiance en lui-même. C'est un travail qu'il peut utilement faire chez lui au début de la première année, si la tradition exige qu'on donne à faire du travail écrit en dehors des cours.

Ces exercices de reproduction interviennent parallèlement aux premiers exercices de lecture. Ils devraient servir à confirmer par écrit les phrases types que l'élève entend, puis imite. Au début, l'exercice écrit peut venir avant la lecture. C'est seulement quand la phrase est écrite qu'elle donne lieu à un travail de lecture. Certains élèves ont peur de faire des fautes et hésitent à entreprendre des exercices écrits. On doit donc leur permettre de travailler d'abord au brouillon pour que le cahier ne présente que la réponse parfaite, ce qui est plus encourageant. Un cahier bien tenu peut servir à faire lire les autres élèves.

Quand l'élève sait copier, on peut lui demander de reproduire une phrase modèle de mémoire, puis de comparer cette reproduction à la copie qu'il a faite de la phrase. Ensuite, on peut lui demander de reproduire les phrases exprimées oralement. La dictée est un exercice difficile, car il faut non seulement écrire, mais aussi comprendre le modèle parlé. Au début, les élèves auront du mal à écrire des phrases complètes. On pourra leur proposer un texte où il manque des mots. Le professeur énoncera toute la phrase et ils rempliront les blancs. Cette tâche limitée leur permettra de réussir. Plus tard, il sera possible de leur demander de reproduire une expression ou un groupe de mots en réponse à une question ou à la présentation d'une indication visuelle (image ou objet) et aussi de consigner par écrit les réponses à

des exercices structuraux pour changer des réponses orales.

A ce stade, on ne doit jamais faire écrire quelque chose qui soit différent d'un modèle. La copie permet de faire écrire une certaine quantité d'anglais. La reproduction sert à renforcer les structures acquises oralement. Cette phase peut durer assez longtemps au début de l'apprentissage de l'anglais.

Stade II. Combinaisons d'éléments donnés

Ce stade correspond aux stades similaires de l'expression orale et de la lecture. Il ne faut l'aborder que lorsque les élèves y sont prêts. Les combinaisons d'éléments par écrit demandent qu'ils sachent faire deux choses : d'abord manipuler les structures oralement, puis représenter ces structures sous leur forme écrite. Quand il se livre à ce genre d'exercice, l'élève doit pouvoir reconnaître les représentations graphiques de ces structures, puis les reproduire. Ces exercices vont lui prendre du temps et l'on ne pourra pas lui en donner trop à la fois. C'est pourquoi il faut limiter les exercices écrits qui ne permettent pas la manipulation intensive des structures nouvelles. Il faut les utiliser uniquement pour confirmer des exercices oraux plutôt qu'en tant que base de travail, comme dans la méthode « grammaire-traduction ».

Le type des exercices écrits sera fonction des exercices oraux dont il a été fait état au chapitre v. Ces exercices, qui peuvent être effectués à la maison, doivent refléter le travail oral, sinon ils ne sont pas valables. Chez lui, l'élève renforce ce qu'il a appris oralement en classe. Les exercices doivent être corrigés avec grand soin. Nous reparlerons des problèmes de l'utilisation de ces exercices comme tests d'évaluation au chapitre suivant.

Au début, ces exercices doivent être limités à des substitutions ou transformations.

Quand les élèves possèdent davantage de structures, on peut introduire un peu de variété. Il est possible aussi de recourir à de nouveaux éléments de vocabulaire pour utiliser plus largement les structures connues, comme nous l'avons mentionné au chapitre III. Mais il faut éviter, au début, d'introduire à la fois du vocabulaire nouveau et une grande variété de structures. Cela devient trop difficile pour l'élève et lui fait faire des fautes. Or il est capital qu'il puisse faire ses exercices écrits sans erreurs. Les exercices lui montrent ses progrès et motivent ses efforts. Ils sont la preuve de l'efficacité de l'enseignement. C'est pourquoi le cahier de l'élève est important. L'élève doit pouvoir en être fier puisqu'il porte la marque de sa progression. Pour avoir des cahiers bien présentés et sans fautes, il faut beaucoup utiliser le brouillon et faire les corrections au brouillon. Ainsi les remarques du professeur, portées sur la version correcte du cahier et dûment datées peuvent servir à encourager l'élève et elles revêtent de l'importance tant pour lui que pour ses parents et les autres élèves.

Certaines méthodes comportent l'utilisation d'un cahier tout prêt qui guide les élèves dans leurs exercices écrits (voir annexe C). Il y a deux inconvénients à cela : les exercices les orientent parfois trop étroitement vers des réponses assez mécaniques qui ne demandent pas suffisamment de réflexion ; ils ne permettent pas au professeur d'adapter ses exercices aux difficultés propres à ses élèves ; il est même à craindre qu'avec des cahiers tout prêts, le professeur ne sente plus la nécessité d'une telle adaptation. Le deuxième inconvénient est celui du coût. Ce cahier représente un luxe que peu de systèmes scolaires peuvent se payer.

Les cahiers des élèves peuvent servir de matériel de lecture. Une sélection individuelle de structures et de vocabulaire pour chaque élève permet la constitution d'un ensemble considérable de textes écrits de

différents niveaux. Si les cahiers sont bien présentés, les élèves peuvent les échanger durant le cours de lecture.

A ce stade, on peut commencer la dictée. La dictée traditionnelle est un apprentissage de l'échec. On choisit un passage qui présente des difficultés portant sur des accords ou des représentations graphiques. L'épreuve écrite montre si l'élève comprend ou non ces points de détail. Il réussit ou il échoue. Cela peut aider à départager les candidats à un examen, mais ce n'est pas une méthode d'enseignement. On peut élaborer une dictée à partir de ce qui a été enseigné oralement. Le professeur peut imaginer des textes en combinant soigneusement des dialogues et des récits. Il faut n'utiliser que des éléments connus pour que les élèves n'aient pas à affronter le double problème de la compréhension orale et de la représentation graphique. Ainsi la dictée sert-elle de révision et de confirmation.

Comme au deuxième stade du programme de lecture, le professeur fait ressortir les groupes de mots quand il parle. Ce qui ne veut pas dire qu'il parle de façon artificielle. Il doit préserver le rythme et le débit de l'élocution normale. Les élèves doivent avoir le temps d'écouter les phrases avant de se mettre à écrire. Il faut donner d'abord la phrase complète, puis la reprendre par groupes de mots, ce qui les aide à formuler leur représentation écrite. Quand le groupe de mots est écrit, le professeur doit le répéter. Après avoir transcrit tout le passage, l'élève prend le temps de se relire. Puis le professeur relit tout le texte à voix haute. Ainsi l'élève aura pu écouter, parler, écrire et lire. Si ces activités sont mal coordonnées, la dictée le gênera plus qu'elle ne l'aidera. Nous n'insisterons jamais assez sur la nécessité d'équilibrer ces quatre activités. C'est alors que la dictée pourra aider l'élève à apprendre l'anglais.

Ce stade pourra intervenir pendant les deux premières années.

Stade III. Expression écrite dirigée. Composition dirigée

Ce stade correspond au troisième stade du programme de lecture. L'élève a alors une certaine liberté de choix pour écrire. Cependant, on ne doit pas lui demander d'écrire en dehors des structures et du vocabulaire qu'il connaît. Le professeur donne un cadre à l'intérieur duquel l'élève peut se servir de sa langue et qui lui offre un guide lexical ou structural.

Par exemple, les exercices de substitution, sous toutes leurs formes, sont un mode de composition dirigée. Les élèves choisissent selon leur expérience. Les exercices sous forme de questions et réponses permettent de choisir parmi toute une variété de structures connues. C'est ainsi que la question *When do you come to school?* peut entraîner diverses réponses comme *I come to school at nine o'clock*, ou *I come to school if the bus does not break down*, ou encore *I come to school whenever I can*. L'élève choisit la structure qui lui semble appropriée.

Petit à petit, il peut prendre de plus en plus d'éléments dans les textes qu'il lit. Ses possibilités de choix augmentent avec la variété de ces derniers. Il est important que les maîtres guident bien les élèves, qu'ils connaissent leurs possibilités individuelles pour leur permettre de les utiliser au mieux. Ce sera difficile à partir de la troisième ou de la quatrième année, quand, du fait de ses amples lectures, chaque élève acquerra un langage personnel quant aux structures et au vocabulaire. C'est pourquoi il est bon que les textes de lecture soient bien adaptés et progressifs pour que le professeur sache à chaque instant comment guider les élèves dans leurs exercices écrits.

C'est aussi à ce stade que va se poser la question de la différence entre la langue orale et la langue écrite. Par exemple, la forme abrégée *can't* est acceptable quand la

forme parlée domine. Dans le registre écrit plus soutenu, *can't* doit céder la place à *cannot*. Ces différences doivent être indiquées dès la fin de la troisième année. Plus tôt, cela pourrait prêter à confusion, risquer de faire mélanger les formes orales et les formes écrites, ce qui donne lieu à une expression orale trop littéraire et une expression écrite trop familière. Pendant la quatrième année, les textes lus par les élèves devraient servir de base aux exercices écrits. Les exercices de compréhension sont souvent utiles, surtout si la série de réponses forme un récit complet. Trop souvent, il n'y a pas de liens entre les questions. Les élèves apprennent à corriger les mauvaises réponses s'ils perçoivent un lien étroit entre leurs différentes réponses. Comme au stade II, les réponses qui se suivent peuvent servir de textes de lecture à d'autres élèves. L'élève peut récrire ou reproduire des dialogues ou des histoires, par exemple en utilisant un temps différent. Il lui est possible de changer la perspective d'une narration en passant de la première à la troisième personne. On peut, dans un dialogue, remplacer le style direct par le style indirect, comme ajouter à un canevas en le transformant en description ou en dialogue. Si l'on veut que ces exercices soient utiles, il faut donner des instructions très précises, souligner si, pour un exercice donné, l'accent est mis sur le vocabulaire ou sur les structures. Cela aide au moment de la correction, car, quand les données et le but d'un exercice ont été clairement établis, il est plus facile de noter. Nous en reparlerons au prochain chapitre.

A ce stade, il faut surveiller de très près le travail des élèves, résister à la tentation de les laisser chercher des expressions exotiques dans le dictionnaire ou s'en servir pour traduire à partir du français ou de la langue maternelle. Leurs devoirs seront impossibles à corriger, en particulier quand il s'agira d'éliminer le langage factice de la traduction. Les élèves doivent utiliser uni-

quement ce qu'ils connaissent, c'est-à-dire des mots et des structures qu'ils ont beaucoup entendus, employés et lus. Le professeur doit vérifier tout cela de préférence avant que les élèves n'écrivent. Il vaut mieux faire précéder ces exercices écrits d'une préparation orale ou, à la rigueur, d'une lecture. Il ne faut pas donner ce genre de travail à faire à la maison. Ce serait trop exiger des élèves. Ils peuvent améliorer ou recopier à la maison ce qu'ils ont fait en grande partie en classe. Autrement, leurs textes trop ambitieux les amènent à faire beaucoup de fautes. Cet état de choses les déçoit et décourage les maîtres. Un exercice typique de composition dirigée figure en annexe D.

Stade IV. La composition libre

Les étudiants doivent y parvenir en quatrième année d'anglais. A ce stade, ils connaissent suffisamment de structures et de vocabulaire pour pouvoir s'exprimer personnellement. Il est rare qu'ils arrivent à s'exprimer en anglais comme en français ou comme dans leur langue maternelle. Ils seront obligés de limiter leur expression. Le professeur doit essayer d'éviter de trop exiger d'eux en les incitant à restreindre la portée de ce qu'ils essaient de dire. Il doit les encourager à choisir des expressions et des idées simples, à éviter ce qui est trop complexe.

Là encore, les élèves seront tentés d'utiliser le dictionnaire bilingue. Ils apprendront plus d'anglais à ce stade en se servant d'un dictionnaire monolingue. Ce genre de dictionnaire comprend un bon nombre de synonymes simples. Par exemple, un dictionnaire comme *Longmans' first English dictionary*¹ se limite à 3 000 termes, qui sont définis à l'aide d'un vocabulaire de base de

1. A. W. FRISBY, *Longmans' first English dictionary*, London, Longmans, 1968.

1 500 mots (voir un extrait de ce dictionnaire à l'annexe E). Ce dictionnaire monolingue encouragera les élèves à utiliser des mots connus qu'ils vérifieront en les comparant à d'autres mots semblables. De cette façon, on peut espérer qu'ils n'essaieront pas de traduire des concepts de leur langue maternelle ou du français en un anglais inexact et maladroit.

A cause de leurs limites, les élèves ne doivent pas aborder la critique littéraire. Il faudrait qu'ils comprennent très bien l'anglais et qu'ils puissent formuler des jugements littéraires. C'est un travail qu'on ne peut exiger qu'à l'université. A ce stade, les professeurs ne devraient pas trop mettre l'accent sur l'originalité au détriment de la maîtrise de l'anglais correct. Les étudiants veulent souvent courir avant d'avoir appris à marcher. Ils sont fréquemment plus tentés d'exprimer par écrit « des idées brillantes » que de rédiger en anglais correct, ce qui donne lieu à une langue artificielle. On peut leur proposer de résumer des livres ou des nouvelles. Les exercices sous forme de journal intime ou de descriptions de gens ou de lieux sont utiles aussi. Les dramatisations peuvent donner lieu à des rédactions.

Un travail de groupe peut fournir des sujets de travaux écrits. Une présentation en anglais d'un travail collectif — étude du milieu, histoire, géographie ou disciplines similaires — se prête à une bonne utilisation de l'anglais. Pour l'étude de l'anglais, il vaut parfois mieux présenter un rapport sur un tel travail qu'un exposé sur un extrait de *Jules César*. Avec la coopération des autres professeurs, on peut effectuer un travail qui soit très valable aux yeux de l'établissement, des parents et des élèves eux-mêmes.

Comme pour les autres stades, ces travaux écrits constituent une réserve de textes de lecture pour les autres élèves. Souvent, le travail s'arrête quand le professeur rend l'exercice corrigé. C'est du gaspillage. Les

textes sont un matériel utilisable pour la lecture (à voix basse ou à haute voix) comme pour des discussions orales. Ils intéressent les autres élèves pour deux raisons. On connaît l'auteur du devoir et le sujet traité présente probablement de l'intérêt. Les professeurs devraient essayer de garder des exemplaires d'un certain nombre de textes intéressants pour leur classe actuelle ou pour celles qui suivront. Il serait trop onéreux de les multicopier ou de les photocopier, mais on peut les donner à recopier à des élèves d'un niveau moins avancé. Ce faisant, on a matière pour un exercice de copie et on rehausse le prestige de l'auteur auprès des autres élèves.

A ce stade, il faut insister pour obtenir des textes courts et précis. S'ils sont longs et verbeux, les difficultés de la correction sont trop grandes pour l'élève et le maître. Le travail d'annotation devient écrasant et l'exercice perd toute valeur. Les professeurs doivent avoir des exigences raisonnables tant à propos de ce qu'ils attendent des élèves qu'en ce qui concerne les piles de copies qu'ils s'imposent. Il est utile à ce stade de réduire le nombre de mots par devoir, comme on a limité le vocabulaire et les structures au stade III. Ce sera plus facile pour le professeur comme pour ses élèves.

Il est essentiel de corriger les devoirs écrits pour que maître et élèves aient des repères. Cela demande deux choses : d'abord, une correction détaillée et datée si elle est portée sur un cahier; en second lieu, divers symboles (lettres ou chiffres) qui désignent différents types d'erreur. L'élève voit qu'il y a une faute, puis essaie de la corriger lui-même. C'est seulement quand il a fait cet effort d'autocorrection que le professeur peut commencer à discuter de la faute avec lui. Ces symboles facilitent la tâche du professeur et forcent l'élève à réfléchir sur ses fautes. Lorsqu'il a rectifié son erreur de lui-même ou après des exercices correctifs en groupe,

l'élève corrige son texte soit en changeant un mot, soit en reprenant la phrase qui contient l'erreur. Dans l'un et l'autre cas, le professeur vérifie la version définitive. Les élèves ne devraient pas considérer la correction des exercices écrits comme un travail ennuyeux. Leurs fautes leur montrent les nouvelles étapes de leur apprentissage. Ils doivent apprendre que l'amélioration procède de la correction.

A ce stade, chaque devoir offre une combinaison de langue et d'idées. Les professeurs doivent trouver le juste milieu, quand ils notent, entre ces deux éléments. Certains devoirs comportent des idées intéressantes et beaucoup de fautes, d'autres, peu d'idées et une expression correcte. Le professeur doit savoir ce qu'il recherche et il faut aussi qu'il le dise aux élèves. Ainsi, notation et annotations sont considérées comme un moyen aidant à apprendre plutôt que comme un système arbitraire utilisé pour faire échouer les élèves.

C'est alors que se pose la question de l'exactitude, de la précision. Faut-il donner une meilleure note à un devoir dans une langue correcte, précise, mais pauvre, ou à

un devoir qui offre une grande variété de structures parfois inexacts ? Il est difficile de trancher. Peut-être faut-il encourager la correction au début et, plus tard, les essais pour enrichir l'expression. Des corrections subjectives peuvent gagner du temps, mais présentent des difficultés. Une bonne écriture peut donner une bonne impression malgré un contenu insuffisant. Il faut beaucoup d'expérience pour corriger de cette façon. Les professeurs devraient éviter de le faire, au moins au début de leur carrière.

Conclusion

Il faut apprendre aux élèves à écrire, et cet enseignement doit être pratiqué en étroite corrélation avec celui de la compréhension orale et écrite, et celui de l'expression verbale. Écrire sert au début à fixer les acquisitions de l'oral, à varier les types d'exercice, à avoir des devoirs à la maison. Les devoirs écrits permettent de juger facilement des progrès de l'élève. Apprendre à écrire est une partie intégrante de l'apprentissage d'une langue, mais ne doit jamais être une fin en soi.

Devoirs de contrôle, compositions, examens

Introduction : les types de test

Il y a souvent une très grande confusion dans ce domaine entre les différents types d'évaluation qui permettent d'apprécier des éléments très différents. Le système impose souvent des notes hebdomadaires, des compositions mensuelles ou trimestrielles. Ces devoirs prennent beaucoup de temps. Le professeur doit préparer, surveiller, corriger et noter les compositions. Les élèves passent du temps à rédiger et à corriger ces compositions. Personne ne les considère comme faisant partie du processus d'apprentissage. C'est dommage, car ces devoirs peuvent, s'ils sont bien utilisés, aider à se rendre compte si l'enseignement donné est ou non bien adapté. L'essentiel est que le professeur sache bien quel parti il peut en tirer.

Tests de prévision

Au début de l'apprentissage, des tests qui permettraient de déterminer quels sont les élèves ayant des chances de réussir seraient utiles ; cela permettrait de choisir ceux qui feraient de l'anglais, quand il n'est pas obligatoire pour tous, ou bien, quand il l'est, de répartir les élèves en groupes de niveau. Cependant, des tests de prévision sont difficiles à établir pour l'anglais. On en a malgré tout élaboré certains qui sont indiqués dans la bibliographie.

Tests de niveau ou examens d'entrée

Ils sont souvent utilisés pour placer un élève venant d'un autre établissement au niveau qui lui convient. Ils doivent comporter des éléments de plusieurs niveaux ou de classes différentes pour pouvoir fournir des indications exactes.

Compositions ou vérification des résultats

Les sujets proposés sont proches de ceux des tests précédents, mais ils ont pour base un programme précis. Il y a souvent un élément de compétition dans le système de notation et de classement des copies. Tous les élèves connaissent les modalités et les objectifs et peuvent comparer entre eux leurs résultats. C'est la forme d'évaluation la plus courante. Le couronnement de ce système est l'examen à l'échelon national. Les compositions préparent à l'examen ; elles apprennent à le passer. Elles peuvent, cependant, donner des indications insuffisantes sur la capacité de l'élève à comprendre l'anglais ou à s'exprimer dans cette langue. Souvent, ce qui se trouve vérifié, c'est son aptitude à passer un examen plutôt que sa compétence linguistique.

Comme les types de sujet sont relativement homogènes dans un même pays, et

souvent d'un pays à l'autre, cela permet de comparer les élèves sur une grande échelle.

Tests de diagnostic, devoirs de contrôle

Ce sont les plus utiles pour le professeur et l'élève. Ils visent à discerner comment travaille l'élève. Selon leurs résultats, le professeur et l'élève se rendent compte si tel élément particulier du cours est ou non acquis. Ainsi sait-on s'il y a lieu de continuer le cours ou si l'on doit le répéter. Si une erreur est générale, le professeur va mettre au point des exercices correctifs pour toute la classe. Si un seul élève n'a pas compris, il est possible d'y remédier séparément. Si tout le monde a bien assimilé l'enseignement, on peut passer à la phase suivante du cours. Si ce type de test se confond avec la composition, les élèves ne le considéreront plus comme faisant partie du processus d'apprentissage. L'obsession du classement, de la moyenne, empêche d'être réceptif et disposé à apprendre. Les élèves sont souvent anxieux et tendus lors des compositions. C'est ce qu'il faut éviter quand il s'agit de devoirs de contrôle, en leur précisant bien qu'il n'est pas question de les classer ou de chercher à les prendre en faute, mais d'essayer de voir où ils en sont, ce qu'ils ont bien ou mal acquis en fait de connaissances. Il faudrait éviter d'utiliser les notes de ces devoirs pour établir des moyennes trimestrielles ou annuelles, leur garder un caractère aussi officieux que possible dans le cadre de la classe. Cela peut être difficile dans un milieu où l'accent essentiel est mis sur le résultat final à l'examen. Cependant, le professeur, en marquant bien la différence, peut aider les élèves à comprendre que les devoirs de contrôle contribuent à préparer l'examen.

Un dernier point : si personne ne réussit le devoir de contrôle, revoyez votre façon d'enseigner. En cas d'insuccès général, certains professeurs pensent qu'ils ont des

classes stupides ou peu travailleuses. La faute peut venir aussi du maître.

Tests traditionnels

Après avoir examiné à quels différents objectifs ces évaluations peuvent répondre, il faut déterminer quel est le sujet ou le type de devoir le mieux adapté à ces quatre catégories générales.

Les tests sont valables s'ils évaluent une compétence particulière. Donc, chaque élément de l'apprentissage appelle un test approprié.

Traduction

Beaucoup de compositions ou d'examens sont à base de traduction. Est-ce une bonne chose ? Les meilleurs élèves ont de la difficulté à traduire, car ils utilisent l'anglais pour communiquer, sans avoir besoin de traduire. Ils pensent en anglais, sans chercher l'expression équivalente en français ou dans leur langue maternelle. Plus ils éviteront le truchement d'autres langues, plus ils apprendront facilement.

Pour le professeur, la traduction, comme base de notation, présente certains problèmes. Il est difficile d'évaluer précisément si la traduction est trop vague ou trop littérale. Doit-il pénaliser le mot-à-mot ? Le thème effectué de la sorte est peut-être correct, mais ne ressemble pas à de l'anglais. Va-t-il sanctionner celui qui garde l'esprit du texte français, en se servant en anglais de structures et d'un vocabulaire très différents ? Pour bien juger, il faut posséder à fond les deux langues. Peu de maîtres sont suffisamment bilingues pour y parvenir.

C'est pour cela que les professeurs ont du mal à noter les traductions et que les notes varient beaucoup d'un professeur à l'autre. C'est une méthode qui est longue et

ennuyeuse. Si l'étudiant est consciencieux, il va passer un temps infini à peser ses mots. A moins qu'il ne se prépare au métier de traducteur, son temps serait mieux utilisé autrement. Les traductions sont très longues à corriger, car les solutions proposées varient beaucoup d'un élève à l'autre et demandent des annotations individuelles. Si l'examen comporte de la traduction, cela encourage le professeur à en faire beaucoup en classe. Il doit résister à la tentation de donner une trop grande place à cet exercice. Il peut même essayer de faire changer le système d'examen. Des associations d'enseignants ou des bureaux pédagogiques, sous la pression de professeurs, ont réussi, dans certains États, à faire éliminer la traduction des examens nationaux (brevet ou baccalauréat), ou à lui donner une forme d'option ou une importance très réduite à l'examen final. Si le niveau d'ensemble de l'examen est suffisant, le diplôme obtenu pourra être équivalent à ceux des autres pays. Il vaut la peine de tout tenter pour éviter que des classes consacrent inutilement du temps à essayer de passer de la deuxième langue dans la troisième ou vice-versa.

Un dernier mot : les exercices de thèmes ou de version sont faciles à préparer. Les élèves s'y consacrent pendant de longues périodes. Ces avantages se payent trop cher cependant, quand on considère l'ensemble de l'apprentissage.

Questions de grammaire

Ce type n'est plus guère utilisé. On demande à l'élève d'analyser des phrases, d'énoncer des règles de grammaire ou de donner des exemples de ces règles. D'abord, un élève peut faire tout cela sans être capable de parler la langue. La connaissance de la grammaire ne garantit pas la capacité à s'exprimer. De plus, les experts sont en plein désaccord sur les termes grammaticaux, ce

qui peut soulever des difficultés au stade de la correction.

Synonymes et contraires

Un autre système consiste à utiliser des mots isolés. Dans ces tests, les élèves choisissent des mots de sens identique ou contraire. Ce type de question est valable en langue maternelle, mais difficile à appliquer quand il s'agit d'une langue étrangère. Le sens d'un mot évolue et, pour un étranger, il est difficile de le comprendre en dehors d'un contexte. L'élève doit souvent deviner, ce qui ôte au test son efficacité.

Tests objectifs

Dans les pays anglophones, beaucoup d'examens sont basés sur des tests objectifs. L'élève doit choisir parmi plusieurs réponses proposées celle qui est exacte. Il y en a, d'habitude, quatre ou cinq. La principale difficulté de ces tests est l'établissement de choix de réponses. Ou bien on en propose de si incroyables que l'élève ne peut que trouver la bonne solution, ou bien les réponses sont si voisines les unes des autres qu'il est impossible à l'élève (et au correcteur) de déterminer celle qui convient. Dans l'un et l'autre cas, le test n'est guère valable. La seule méthode rigoureuse est d'analyser un corpus important de réponses pour en dégager quelques grandes lignes. Ainsi élimine-t-on les questions où tout le monde réussit et celles où la plupart des candidats échouent. La validation des tests objectifs est un travail qui prend beaucoup de temps.

On peut se demander s'ils sont valables dans le cas d'une langue étrangère, malgré tout le soin qu'on prend à leur conception et à leur évaluation. Ils peuvent surtout servir à juger si l'élève sait résoudre des problèmes de rythme et de prononciation. Nous avons parlé au chapitre V de l'utilisation des paires

de sons pour enseigner à distinguer ces derniers. C'est une forme de test objectif. Plus on augmente le nombre de mots ou d'expressions à comparer, plus le test sera valable. Il faut plusieurs choix, car, s'il n'y a que deux solutions, l'élève tombera juste une fois sur deux.

Il y a deux éléments dont il faut tenir compte quand on utilise les tests objectifs : ils doivent servir à évaluer la langue de l'élève et satisfaire aux règles de l'analyse statistique.

Dictée

Nous avons indiqué que la dictée faisait partie de l'apprentissage de l'écriture ; nous avons insisté sur la nécessité d'y préparer les élèves et aussi de l'intégrer aux exercices de compréhension, d'expression et de lecture. Dans ce contexte, elle aide à renforcer les autres éléments du cours. Comme test d'évaluation, elle a un tout autre caractère : elle sert à noter et classer les élèves. C'est une forme de contrôle très populaire. Est-elle efficace ?

Les élèves sont capables de faire des dictées exactes quand la graphie des deux langues est identique, comme c'est le cas pour le français et l'anglais ; de plus, ils peuvent avoir fait peu de fautes sans avoir compris le sens de certaines parties ou de la totalité du passage. Leur attention se porte sur les mots ou groupes de mots, sans qu'ils en recherchent la signification. Le professeur accentue cette tendance en lisant les passages par groupes de mots (voir chapitre VII), si bien que l'exercice de dictée peut être complètement artificiel, sans rapport avec le sens. Cela n'est d'aucune aide pour le cours. En outre, comme nous l'avons noté au chapitre VII, la dictée demande deux aptitudes : celle de comprendre les structures de la langue et celle de les transposer par écrit. Certains passages comportent de longues phrases dont le sens est difficile à saisir et ce,

d'autant plus qu'on insiste sur les groupes de mots. Certains élèves ont du mal à retenir un long énoncé même s'ils le comprennent.

Enfin, la dictée suscite chez les élèves une certaine anxiété, qui s'aggrave s'ils ont déjà eu de mauvaises notes.

Qu'est-ce que la dictée sert à apprécier ? Notons, d'abord, qu'elle n'évalue ni le vocabulaire retenu, puisque les mots sont fournis par le professeur, ni l'ordre de ces derniers, puisqu'ils sont présentés selon leur déroulement exact. C'est un mauvais exercice de discrimination des sons, puisqu'on y parle d'une façon spécialement lente, avec des accents toniques artificiels et de nombreuses répétitions.

La dictée sert à évaluer la connaissance que l'élève a de l'orthographe et de la forme des mots, ainsi que certains problèmes d'inflection. Mais, pour vérifier cela, il y a des tests plus précis. De plus, ces tests d'éléments séparés sont plus valables et prennent moins de temps que la dictée.

En conclusion, la dictée apprend à écrire en anglais, mais elle n'est pas une forme de test valable.

Compréhension d'un passage

C'est peut-être le type de sujet le plus souvent proposé. Dans ce cas, on soumet un texte écrit, assorti de questions à son propos. L'élève doit y répondre, généralement par écrit. Est-ce un bon test ?

Il est possible de répondre correctement à une question sans comprendre le passage ; une longue habitude en matière d'élaboration de réponses devient une méthode pour passer tests et examens. A ce propos, nous avons choisi un exemple amusant tiré d'un livre de John Bright¹, qui a récrit un texte

1. J. A. BRIGHT, *The training of teachers in Africa*, dans G. E. PERREN, *Teachers of English as a second language*, Cambridge University Press, 1968.

d'un manuel de biologie en remplaçant par des termes absurdes les mots ne figurant pas dans la liste de l'anglais fondamental (*General service list*). Le but de cet exercice est de démontrer les difficultés qu'éprouve un élève, au début du secondaire, à comprendre le manuel et ses mots nouveaux. Voici un extrait du passage :

Giky Martables

It must be admitted, however, that there is an occasional pumtumfence of a diseased condition in wild animals, and we wish to call attention to a remarkable case which seems like a giky martable. Let us return to the retites. In the huge societies of some of them there

are guests or pets, which are not merely briskerated but fed and yented, the spintowrow being, in most cases, a talable or spiskant exboration - a sunury to the hosts.

Cela a l'air compréhensible, mais un élève expérimenté peut répondre facilement aux questions suivantes :

What does this remarkable case seem like ?

— *A giky martable.*

What happens to the guests or pets ?

— *They are briskerated, fed and yented.*

Cela montre clairement certains des dangers de ce type de question. Une autre difficulté vient du choix même des questions. Posez

TABLEAU 1

Texte : **The cruel big man beat the little donkey with a heavy stick because the animal refused to carry him over the river**

	Yes/No	Expected minimum phrase/Content word	Expected minimum clause/Sentence
Stade 1	<i>Did the man beat the donkey ?</i>	<i>Who beat the donkey ?</i> 1	<i>Why did the man beat the donkey ?</i> 4
Stade 2.a	<i>Does the animal refer to the donkey ?</i>	<i>Which word or phrase in the first part of the sentence does the animal refer to ?</i>	<i>What does the animal mean in this sentence ?</i>
Stade 2.b	<i>Does him refer to the donkey ?</i>	<i>Does him refer to the donkey or the man ?</i>	<i>How do we know that the donkey refused to carry the man over the river ?</i>
Stade 2.c	<i>Did the man hurt the donkey ?</i>	<i>What did the donkey feel when the man beat him ?</i> 3	<i>Who makes us think that the man hurt the donkey a lot ?</i> 10
Stade 3.a	<i>Is this text a bit of narrative ?</i>	<i>Is this text a bit of narrative or part of an argument ?</i>	<i>Why do you think this text is not part of a story meant to make you laugh ?</i>
Stade 3.b	<i>Do you think the man was cruel ?</i>	<i>Who are we led to regard unfavourably in this ?</i>	<i>Why should the writer say that the man was cruel ?</i>
Stade 3.c	<i>Do you think this text was written about life in London today ?</i>	<i>Which word in the text might have been chosen by someone sympathetic to the aims of the Royal Society for the Prevention of Cruelty to Animals ?</i> 5	<i>Why do you think this text was not written about life in London today ?</i> 11
Stade 4	<i>Have you ever seen a man beat a donkey ?</i>	<i>How many times do you think the man hit the donkey ?</i> 6	<i>What would you do if you saw a man beating a donkey ?</i> 12

une question stupide et vous aurez une réponse stupide. La forme des questions est très importante. L'examineur attend une certaine réponse, mais les élèves peuvent ne pas interpréter la question comme l'entendait le professeur. Les réponses seront donc notées comme mauvaises, alors que c'est le maître qui

a mal présenté la question, ce qui est injuste.

Vous trouverez page 87 le tableau 1 qui aide à poser les questions. Vous remarquerez qu'au stade 1, le professeur pose des questions concernant le texte. Au stade 4, l'élève est interrogé sur lui-même, à partir du texte. Au stade 2 figurent les deux éléments,

TABLEAU 2

Remarque : Un seul énoncé dans chacun des groupes ci-dessous est exact. Cocher au crayon le numéro de cet énoncé

Stade 1	<ol style="list-style-type: none"> 1 <i>The donkey was large</i> 2 <i>The donkey was big</i> 3 <i>The donkey was little</i> 4 <i>The donkey was very heavy</i>
Stade 2.a	<ol style="list-style-type: none"> 1 <i>The animal refers to the man</i> 2 <i>The animal refers to the donkey</i> 3 <i>The animal refers to something that frightened the donkey</i> 4 <i>The animal refers to the heavy stick</i>
Stade 2.b	<ol style="list-style-type: none"> 1 <i>Him refers to the man</i> 2 <i>Him refers to the donkey</i> 3 <i>Him refers to the stick</i> 4 <i>Him refers to God</i>
Stade 2.c	<ol style="list-style-type: none"> 1 <i>When the man beat the donkey the donkey felt very happy</i> 2 <i>When the man beat the donkey the donkey felt quite cheerful</i> 3 <i>When the man beat the donkey the donkey was very content</i> 4 <i>When the man beat the donkey the donkey felt great pain</i>
Stade 3.a	<ol style="list-style-type: none"> 1 <i>This text is a piece of narrative</i> 2 <i>This text is a piece of poetry</i> 3 <i>This text is part of an argument</i> 4 <i>This text is part of a story meant to make you laugh</i>
Stade 3.b	<ol style="list-style-type: none"> 1 <i>The man was cruel because the donkey threw him in the river</i> 2 <i>The man was cruel because he was big</i> 3 <i>The man was cruel because he beat the donkey with a stick</i> 4 <i>The man was cruel because the donkey was little</i>
Stade 3.c	<ol style="list-style-type: none"> 1 <i>This text is about life in a rural, underdeveloped area</i> 2 <i>This text is about life in a big American city</i> 3 <i>This text is about life in Moscow in the middle of winter</i> 4 <i>This text is about life in London in 1945</i>
Stade 4	<ol style="list-style-type: none"> 1 <i>It is right to beat a donkey hard for refusing to carry its owner over a river</i> 2 <i>It is wrong to beat a donkey hard for refusing to carry its owner over a river</i> 3 <i>Everyone in the world beats donkeys hard all the time</i> 4 <i>No one anywhere ever beats a donkey hard for any reason</i>

mais on insiste davantage sur le texte que sur l'élève. Au stade 3, c'est l'inverse. On a classé les réponses approximativement par ordre de difficulté croissante. Dans chaque stade, il y a trois types de réponses : oui/non, un groupe de mots, ou une phrase complète. En posant la question, il faut préciser, à l'aide d'un exemple, quel genre de réponse l'on veut obtenir. Les tests objectifs peuvent aider à évaluer les réponses fondées sur la compréhension écrite. Au tableau 2, nous donnons un exemple de la façon d'établir des questions à choix multiples à partir de la phrase suivante : *The cruel big man beat the little donkey with a heavy stick because the animal refused to carry him over the river.*

Comme nous l'avons dit, ce type de questions sert à évaluer ce que l'élève comprend d'un passage écrit, mais rarement sa compétence générale quant à la langue.

Compréhension orale

Ces tests se font souvent par écrit. Le professeur lit un passage ; les élèves essaient ensuite de répondre à des questions écrites à propos du texte. Ce n'est pas équitable, car ils essaient de réaliser trois choses à la fois : comprendre ce que dit le professeur, saisir le sens des questions écrites, et répondre à ces questions par écrit. Ils peuvent échouer à l'une de ces trois épreuves. Si le test est valable, il doit évaluer un type seulement de compétence à la fois. Nous reviendrons ultérieurement sur ce point au cours du présent chapitre.

De plus, ce type de questions ne permet pas de discerner si les élèves reconnaissent et comprennent les sons difficiles. Beaucoup d'entre eux ont, par exemple, du mal à distinguer *ship* de *sheep*. Si l'énoncé est du type suivant *he bought a ship*, ils peuvent facilement répondre à la question *What did he buy ?* Il est possible que la réponse soit exacte, même s'ils n'ont pas compris.

Expression orale

On fait souvent parler les élèves aux examens. Généralement, le candidat s'exprime sur un sujet donné et l'examineur essaie de juger ce qu'il sait. C'est presque impossible à évaluer, parce qu'il est difficile d'établir des critères. Un élève ayant confiance en lui semblera parler couramment, alors qu'un élève timide donnera une impression différente. C'est la confiance en soi qui est évaluée et non pas la capacité à parler anglais. L'atmosphère propre aux examens panique souvent les élèves de façon injuste.

Mais comment noter ? Chaque examinateur a tendance à rechercher quelque chose de différent : il est pratiquement impossible d'évaluer les résultats d'un test. D'autre part, cette forme d'examen prend beaucoup de temps. Si chaque élève doit parler pendant dix minutes, cela pose des problèmes. Il est plus facile d'organiser des épreuves pour tout un groupe.

En conclusion, ce type de test n'est valable que dans des circonstances exceptionnelles. Il est difficile à noter. Il fait entrer en jeu trop d'éléments subjectifs de la part des élèves et des professeurs. Il prend beaucoup de temps, ce qui empêche de l'utiliser pour les compositions.

Essai ou narration écrite

C'est une forme traditionnelle souvent utilisée. L'élève rédige un texte sur un sujet donné, en étant parfois guidé par un schéma directeur. Nous avons parlé de la narration en tant qu'exercice au chapitre VII, en précisant qu'elle ne devait pas être abordée avant la troisième année. De plus, nous avons insisté sur la nécessité d'y préparer soigneusement les élèves. La rédaction guidée fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Est-ce un bon test ? Qu'il soit ou non guidé, l'élève utilisera pour écrire un vocabu-

laire et un nombre de structures limités. Par conséquent, si l'objet de ce devoir est d'évaluer l'ampleur de son vocabulaire, l'éventail des structures qu'il manie, l'orthographe et la ponctuation, ce ne sera pas un bon test. Le sujet lui-même peut demander des connaissances assez limitées dans ce domaine et l'élève ne pourra pas montrer l'étendue de ce qu'il sait.

De plus, comme pour l'expression orale, ces tests sont très difficiles à noter.

Enfin, les sujets eux-mêmes peuvent favoriser certains élèves au détriment d'autres, en particulier si le contexte se situe en Europe. Un thème tel que « Un voyage en avion » pose trop de problèmes aux élèves qui n'ont pas eu cette sorte d'expérience. Il faut veiller à ce que le test évite ce genre d'injustices.

Conclusion

Notre exposé relatif aux tests traditionnels montre qu'il faut utiliser ceux-ci avec précaution et en imaginer d'autres qui évalueront avec plus d'objectivité la capacité des élèves à comprendre et à s'exprimer.

Tests modernes

Un des principaux inconvénients des tests traditionnels réside dans le fait qu'ils insistent surtout sur le contexte où se pratique la langue plutôt que sur la langue elle-même. Il faut savoir nettement ce que l'on veut évaluer. Le contexte est important à établir quand on enseigne (chapitre III). Il ne l'est pas quand on évalue les connaissances. Nous avons dit que certains élèves ont eu des expériences qui ont fait défaut à d'autres : ceux qui ont voyagé en avion ou même qui ont lu des livres à ce sujet sont avantagés par rapport à ceux qui ne l'ont pas fait. En pareil cas, ce n'est plus la qualité de l'anglais qui aide à départager les élèves.

Bien sûr, il peut arriver qu'on teste les élèves dans un contexte très limité. Par exemple, si on veut envoyer des étudiants en médecine en stage en Angleterre ou aux États-Unis d'Amérique, il faut recourir à des questions portant sur leur anglais dans le domaine médical. Avec les élèves du secondaire, nous ne savons pas dans quel contexte ils auront besoin de leur anglais. Il sera donc presque impossible d'élaborer des contextes qui n'avantagent pas certains. Même les anglophones ou les Anglais ont du mal à comprendre certains contextes.

Il nous faut donc établir des tests qui évaluent seulement la langue de l'élève, quel que soit le contexte. L'élève doit pouvoir transposer les structures qu'il connaît d'un contexte à l'autre (chapitre III). Nous devons déterminer si les élèves peuvent comprendre et manier les structures de l'anglais.

Les difficultés dans l'apprentissage d'une langue étrangère ne viennent pas des structures qui ressemblent à celles de la langue maternelle, mais de celles qui en sont différentes.

L'apprentissage est également malaisé quand certains éléments du système n'existent pas dans la langue maternelle. Nos élèves, pour leur part, ont déjà au moins deux systèmes, le leur et le français, avant d'aborder l'anglais. Il leur sera donc très difficile d'établir tout le système « différent » de l'anglais. C'est dans les domaines faisant problèmes que les tests aideront les élèves et les professeurs.

Comment élaborer ce genre de tests ? Il faut d'abord étudier l'anglais par rapport aux langues utilisées par l'élève. En comparant les systèmes de sons, certaines zones de problèmes deviendront évidentes. Il en ira de même en faisant la comparaison des vocabulaires et des structures. C'est sur cette base qu'on peut élaborer des tests.

C'est facile en théorie, mais difficile dans la pratique. Les difficultés de prononciation

des élèves en Afrique francophone exigeraient qu'on étudie de près non seulement les rapports entre les langues locales (avec leurs effets réciproques), mais aussi ceux qui existent entre ces dernières et le français, et, enfin, entre toutes ces langues et l'anglais. Ce n'est pas aisé ; le champ est vaste et l'on manque de linguistes qualifiés. Cependant, tant que nous n'aurons pas examiné ce problème, il nous faudra utiliser les méthodes traditionnelles d'évaluation, dont la validité est douteuse. Des études ont été effectuées sur les différences entre l'anglais et le français — ou entre certaines langues africaines et l'anglais ou le français (voir les travaux du Centre de linguistique appliquée de Dakar, par exemple). A partir de ces informations, nous pourrions concevoir des tests valables.

En plus de ces questions purement linguistiques imputables à la coexistence de deux systèmes contrastés se posent des problèmes de développement. Beaucoup d'erreurs semblent être faites dans le monde entier. Elles sont dues à la façon dont les élèves apprennent l'anglais. C'est ainsi que beaucoup ont du mal à établir l'accord entre le verbe et le sujet. L'analyse de type contrastif ne sera d'aucune aide en la matière, car les problèmes ne sont pas liés à la langue maternelle. Cependant, des études précises permettraient de mieux connaître ces problèmes.

La conception de tests et d'examens d'un type nouveau peut se faire grâce à la coopération des professeurs et des linguistes des bureaux pédagogiques, des centres de linguistique appliquée ou des universités.

Tests de compréhension

L'élève entend des énoncés par paires ; ils peuvent consister en des phrases complètes contenant les contrastes, ou seulement en des mots ou sons isolés. La phrase complète est plus difficile, car le contraste n'est pas isolé pour l'élève. Ce dernier doit indiquer s'il y a

ou non une différence. Il transcrit un signe « égal » ou « différent », ou se sert de symboles comme A pour semblable et B pour différent. On peut lui donner à comparer trois ou quatre énoncés, ou encore lui demander de trouver une image correspondant à un énoncé : *This is a ship ; This is a sheep.*

Tests d'expression orale

A l'aide d'une image, d'un passage ou même d'une traduction, le professeur fait prononcer un énoncé qui contient un son difficile. L'élève répond oralement. Même les professeurs qui ne sont pas anglophones arrivent à noter facilement ce genre d'exercice.

Tests de lecture et d'écriture

Les tests de compréhension et d'expression orales nécessitent la présence d'un professeur parlant anglais ou l'utilisation d'un magnétophone, ce qui n'est pas toujours facile. De plus, les élèves sont examinés individuellement, ce qui prend beaucoup de temps. C'est pourquoi l'on se sert beaucoup de tests de lecture et d'écriture.

Voici un exemple de test de lecture et d'écriture. On donne trois énoncés à lire, avec des mots soulignés. Il faut indiquer les énoncés qui sont semblables et ceux qui sont différents.

1. *He bought a load of bread.*
2. *She caught a lizard.*
3. *The soldiers fought on the hill.*
4. *She coughed all winter.*

L'élève indiquera, dans ce cas précis, que 1, 2 et 3 se prononcent de même, mais qu'il en va autrement pour 4.

Les mots qui ont la même orthographe, mais des sons différents, peuvent aussi servir pour ce genre de test.

Si les élèves ont appris certains systèmes qui servent à transcrire l'intonation et l'accent tonique, on peut aussi les utiliser de la

même manière. Ce type de test donne une bonne idée de la façon de prononcer de l'élève.

Une fois élaboré, le test doit être effectivement éprouvé. C'est à l'usage qu'on peut se rendre compte s'il répond aux besoins d'une classe, s'il est trop long ou trop difficile à pratiquer.

Comment savoir si un test fournit ou non une bonne évaluation ? Ce n'est pas aisé, parce que le niveau qui est admissible pour une personne ne le sera pas pour une autre. C'est une question de degré. La meilleure méthode pour connaître le degré d'exactitude d'un test est de le soumettre à la loi des statistiques. Si les résultats sont constants, on peut se fier à ce test.

Conclusion

Les professeurs doivent utiliser les tests avec précaution. Ces derniers peuvent faci-

lement devenir une fin en soi, la préparation aux compositions se substituant au cours de langue. Souvent, ils servent à apprécier si l'élève sait ou non rester calme, plutôt que s'il est en mesure de parler anglais. Pour donner confiance aux élèves, il faut commencer d'abord par des questions faciles. Les tests qui évaluent les connaissances relatives à l'anglais plutôt que la pratique de cette langue ne sont pas très utiles ; il en va de même de ceux qui évaluent les connaissances générales plutôt que la langue. Un test est bon s'il fournit au professeur et à l'élève des données objectives sur la façon dont les problèmes de l'anglais sont maîtrisés

Enfin, il faut bien garder présent à l'esprit que des examens mal adaptés gênent l'enseignement dans les établissements et qu'il faut, en conséquence, que les ministères, les universités et les associations de professeurs mettent tout en œuvre pour qu'ils soient plus conformes aux techniques modernes d'évaluation.

Le support pédagogique

Introduction

Dans les chapitres précédents, nous avons parlé constamment du matériel pédagogique. Nous allons examiner maintenant tous les types d'auxiliaires qui peuvent aider les professeurs et les élèves.

Il faut bien préciser un point : un matériel n'enseigne pas ; il peut seulement aider quelqu'un à enseigner. On est parfois tenté de penser que certains auxiliaires peuvent remplacer le professeur. C'est une idée séduisante quand on manque de maîtres qualifiés. Quelle que soit la valeur du support pédagogique (télévision, laboratoire, manuel), il ne vaut que par la qualité du professeur qui l'utilise. Seul l'être humain peut communiquer avec des mots et il est seul à même de faire un choix approprié entre diverses possibilités. L'auxiliaire emprunte une seule voie. Cela ne suffit pas si l'on veut que l'élève apprenne réellement à communiquer. Le matériel pédagogique est un moyen pour rendre le professeur plus efficace. D'abord cela peut l'aider à susciter certains types d'expressions particulières. Il est en mesure de le faire grâce à une image ou à une suite d'images. Ensuite, des auxiliaires comme la radio et la télévision peuvent lui fournir du matériel émanant d'un centre de production. Il y a alors des chances pour que ce matériel soit plus intéressant

que le manuel. Dans l'un et l'autre cas, le professeur joue un rôle capital. Sans lui, ces auxiliaires ne serviront guère à l'élève. L'élève doit pouvoir comprendre, parler, lire et écrire l'anglais. L'auxiliaire peut l'aider à apprendre plus facilement, mais seul le professeur est à même de le guider utilement.

Le son

Dans les chapitres précédents, nous avons insisté sur l'importance de la langue parlée. Il faut que les élèves entendent beaucoup d'anglais. Ils doivent aussi le parler le plus possible. Tout cela est difficile à réaliser en classe. D'abord, le professeur constitue souvent la seule source d'anglais parlé pour les élèves. Ils peuvent apprendre à comprendre *son* anglais, mais être désemparés quand ils écoutent d'autres formes d'anglais. Que peut-on faire ? Il est possible de faire en sorte qu'ils entendent hors de la classe. C'est, nous le savons, la base de la méthode directe : ce n'est cependant pas facile à réaliser. Il y a peu d'endroits en Afrique francophone où les élèves auront l'occasion d'entendre du bon anglais. On peut essayer de faire

des échanges entre professeurs d'un même établissement, mais cela pose des problèmes d'horaires. Il existe d'autres possibilités. On peut créer un club de langues en dehors des heures de cours, avec l'aide d'autres professeurs. Nous en reparlerons ultérieurement.

Quand les élèves s'exercent à parler, ils ont souvent du mal à entendre leur propre voix. Lorsque certaines fautes sont bien ancrées, il est difficile de les éliminer. Certains élèves n'y parviendront jamais s'ils n'ont pas la possibilité de s'entendre parler.

Heureusement, on se sert depuis de nombreuses années de toutes sortes de magnétophones. Ces appareils ont beaucoup aidé à améliorer l'enseignement des langues. Certains ne font que reproduire les sons enregistrés sur bande. Leur gamme en est vaste ; ils fonctionnent à des vitesses variables et disposent d'une, deux ou quatre pistes. Il faut bien réfléchir avant de se décider pour tel ou tel type. En Afrique, il est capital de prévoir les problèmes de maintenance. Les magnétophones sont des appareils fragiles qui tombent souvent en panne, surtout lorsqu'ils sont beaucoup utilisés. Un appareil hors d'usage n'est plus un support pédagogique. Il faut donc prévoir un appareil robuste qui puisse être facilement réparé sur place.

LE MAGNÉTOPHONE

En classe

Il impose certaines obligations au professeur. Il faut, comme nous l'avons dit, garder l'équilibre entre les divers éléments de l'enseignement et de l'apprentissage, et les intégrer mutuellement. Si l'appareil devient un élément distinct au sein de l'enseignement, il ne servira pas aux élèves.

Comment un magnétophone peut-il être utile aux élèves ?

Il faut leur proposer des types très divers d'anglais parlé. On peut faire entendre des hommes, des femmes et des enfants dans des situations de communication variées. Parfois, l'élève peut s'enregistrer lui-même afin de déceler et de corriger ses fautes de prononciation (avec ou sans l'aide du professeur). Pour le professeur, cet appareil se prête à divers usages. Comme nous l'avons dit, il est difficile de donner aux élèves des exercices qui leur soient personnellement adaptés : cela prendrait trop de temps. Un compromis consiste à former de petits groupes ayant chacun un programme de travail distinct. Même cela est difficile, puisque le professeur ne peut pas participer à deux groupes à la fois. En s'y prenant bien, il peut faire en sorte que l'appareil serve à diriger les aspects les plus mécaniques de l'apprentissage, tandis qu'il communique personnellement avec les élèves.

Nous n'en recommandons pas pour autant un enseignement mécanique. Nous avons toujours souligné le rôle indispensable du professeur. Il y a, cependant, des moments de la leçon où les élèves ont besoin de s'exercer à utiliser les structures. Cela peut être lassant pour eux comme pour le maître.

Il s'ensuit, en général, un seul programme pour toute la classe. Cela va très bien avec la méthode « grammaire-traduction ». Le magnétophone donne une certaine liberté au professeur. Il peut être à deux endroits à la fois.

Nous avons noté au chapitre IV à quel point il est malaisé pour les maîtres de présenter à maintes reprises une même structure de façon exacte. Il est difficile de ne pas introduire chaque fois de nouvelles variations. Le magnétophone aide à reproduire des modèles identiques autant de fois qu'il le faut. Cette répétition des structures peut aider l'élève à les revoir et à les assi-

miler. Il faut prévoir, dans les cours, des moments pour ces révisions. Le magnétophone peut rendre ce travail plus intéressant pour les élèves, tout en déchargeant en partie le professeur de cette tâche ennuyeuse de répétition. Il n'est pas nécessaire d'arrêter toute progression de l'enseignement tant qu'une structure n'est pas entièrement maîtrisée. Cela ralentirait le rythme de l'apprentissage. Toutefois, le danger inverse est plus grand qui consiste à fournir des éléments nouveaux aux élèves avant qu'ils n'aient eu le temps d'utiliser et d'assimiler suffisamment le vocabulaire et les structures précédents. Il faut bien faire attention : les exercices conçus par le professeur sont l'élément le plus important de la leçon, et non pas le magnétophone. Il aidera les élèves à apprendre dans la mesure où les exercices seront adaptés à leurs besoins et à leur niveau. Ils ne s'instruiront pas plus vite seulement parce qu'un magnétophone semblera guider leurs exercices de révision. C'est pourquoi les bandes toutes préparées du commerce ont rarement l'efficacité qu'on prétend. Elles sont conçues pour un marché très vaste et correspondent rarement aux besoins particuliers des individus. Il faut que le professeur les utilise avec précaution. De plus, si elles sont fournies par l'école, il doit les compléter avec des exercices élaborés par lui, pour répondre aux difficultés de la classe.

Enfin, le magnétophone permet au professeur d'améliorer son anglais pendant que les élèves étudient, ce qui peut être un facteur très important. Dans beaucoup d'endroits, en Afrique, les professeurs d'anglais sont isolés, ce qui peut avoir pour effet d'amoindrir leur capacité professionnelle. S'ils ont peu d'occasions de parler anglais, ils tendent à perdre confiance en eux, surtout si l'anglais est leur deuxième ou troisième langue. C'est pourquoi ils ne doivent pas hésiter à profiter de l'aide

qu'apportent les bandes magnétiques. L'intonation et l'articulation exactes sont difficiles à acquérir et encore plus malaisées à conserver quand on est isolé. En travaillant régulièrement son anglais, le professeur peut garder confiance en son propre niveau de connaissances, ce qui l'aidera dans ses rapports avec ses élèves. Cela l'aidera à être plus sûr de lui quand il aura à parler anglais à des collègues, des inspecteurs, des visiteurs importants.

Quatre utilisations

1. *Écouter - répéter - répondre.* Dans son utilisation la plus simple, cet appareil permet aux élèves de s'exercer à écouter et à répondre. Il sert à présenter un enregistrement que les élèves doivent écouter. Dans ce cas, il convient de faire bien attention à l'acoustique de la salle de classe. Il faut que chaque élève puisse entendre le texte clairement et sans effort. Si la salle est trop bruyante, l'audition est mauvaise. Il ne faut donc pas utiliser cet appareil dans des salles donnant sur des rues passantes, des couloirs ou des terrains de jeux. S'il n'y a pas de salles situées dans des endroits tranquilles, on peut envisager d'insonoriser les murs, en utilisant, par exemple, des boîtes à œufs vides, ou de la toile de jute. Les procédés plus techniques, comme les revêtements acoustiques, sont très onéreux et exigent un système de climatisation.

Un magnétophone qui sert à toute la classe voue le professeur à un rôle passif : il semble presque le remplacer. Si telle est l'intention du professeur, tant mieux ! C'est une utilisation parfaitement admissible. Il peut, cependant, désirer faire fonctionner le magnétophone à l'intention d'un groupe, pendant qu'il s'occupe d'un autre groupe. Deux solutions s'offrent à lui : il lui est possible d'utiliser deux salles, l'une pour lui, l'autre pour le magnétophone ; cela

pose des problèmes, en particulier pour la surveillance des élèves. Il lui est également loisible d'isoler le groupe qui se sert du magnétophone à l'aide d'écouteurs, lesquels peuvent être branchés directement sur le magnétophone. Dans ce cas, seuls les élèves munis d'écouteurs entendent la bande. Ils sont en mesure de s'exercer sans gêner le groupe qui travaille avec le professeur. S'ils ont à répondre oralement, ils risquent de distraire l'autre groupe. On peut essayer d'isoler une partie de la salle à l'aide de rideaux ou d'armoires pour constituer un centre d'écoute. Cet isolement permet aux élèves de s'exercer sans être gênés, puisqu'ils n'ont à craindre ni les moqueries de leurs condisciples, ni les critiques du professeur.

Avec ce type d'installation, l'élève peut s'exercer à la prononciation en imitant le modèle enregistré par un Anglais ou un anglophone ainsi qu'à la compréhension de nouvelles, de dialogues et de cours. En fin d'études, il pourra écouter des extraits de la littérature anglaise. Mais, surtout, il a la possibilité de renforcer ses connaissances en faisant des exercices structuraux. Tout cela, il peut le faire indépendamment de la progression générale du cours, des magnétophones à piles peu onéreux permettant de s'entraîner individuellement de façon profitable.

Il y a des inconvénients à ce système. L'élève n'entend pas clairement sa réponse, ce qui peut l'inciter à la murmurer ou à la chuchoter. Au lieu d'apprendre à parler correctement, il risque de rester gêné, bloqué, comme s'il suivait la méthode « grammaire-traduction ». A cause des écouteurs, il ne pourra pas entendre si on le corrige. Le rythme des exercices ne comporte aucune souplesse. Si le groupe n'est pas homogène, ce type de leçon peut avoir autant de limitations qu'une leçon traditionnelle.

Utilisé avec discernement, ce système

peut, cependant, beaucoup aider le maître et les élèves. Le coût de l'installation est relativement faible, ce qui est important.

2. *Écouter - répondre avec des écouteurs audio-actifs.* Si l'on ajoute un micro au casque, l'élève s'entend parler — le volume est le même que celui de la bande enregistrée, ce qui donne une impression de langage normal — et il a la possibilité de comparer sa réponse au modèle. Le sentiment d'isolement qu'il éprouve contribuera à lui donner confiance. S'il marmonne, il s'en rendra compte. Il peut éviter de prendre cette mauvaise habitude; il en viendra à parler plus clairement devant les autres élèves.

Si l'on dispose de plus amples crédits, il est possible d'envisager l'adjonction à ce système d'un pupitre qui permettra au maître et à l'élève de communiquer entre eux. Le professeur est à même d'écouter les élèves à tour de rôle ou collectivement et de leur parler de la même façon. Grâce à un dispositif supplémentaire, les élèves dialogueront entre eux ou discuteront en groupe. Certains pupitres permettent de diffuser plusieurs bandes à la fois. On peut aussi faire travailler en même temps des groupes de divers niveaux. Le professeur a la possibilité d'enregistrer ce que dit un élève pour le lui faire entendre ou le présenter à d'autres. On peut aussi diffuser sans écouteurs comme avec un simple magnétophone. Ce système est complet quand on installe des cabines qui permettent d'isoler les élèves.

3. *Écouter - répondre - comparer.* Le système que nous avons décrit est rendu plus efficace si chaque élève peut s'enregistrer. Si l'appareil a une seule piste, l'élève écoute d'abord la bande modèle, puis enregistre sa réponse. C'est d'une utilité limitée, puisqu'il ne lui est guère possible

de comparer sa réponse avec le modèle. Il y a un autre inconvénient : il va écouter ses erreurs à plusieurs reprises, ce qui aura pour effet de les renforcer plutôt que de les éliminer. Cela est évitable avec un appareil à deux pistes. Dans ce cas, l'élève enregistre sur la première piste le modèle transmis depuis le pupitre (il arrive que sa bande comporte déjà le modèle sur cette piste), puis il enregistre sa réponse sur la seconde. Après cela, il peut répondre à l'enregistrement en comparant sa réponse au modèle. Il peut renouveler l'opération autant de fois qu'il le veut. A chaque coup, il efface son essai précédent. De cette façon, seuls le modèle exact et son ultime essai restent sur la bande. Le professeur peut ainsi contrôler la progression de l'élève. Le modèle de la première piste ne risque pas d'être effacé comme avec les appareils à une seule piste ; il arrive, en effet, souvent que les élèves effacent le modèle en essayant d'éliminer leurs réponses.

Le coût de l'installation d'un tel système pour une classe de 30 élèves dépasse les ressources de la plupart des pays, même lorsqu'il s'agit des plus riches. Les professeurs devraient pourtant viser à installer un système quelconque de magnétophones dans leur salle de classe. Un modèle moins onéreux comporte 5 ou 6 petits magnétophones bon marché avec des casques à écouteurs et micros. En pareil cas, le professeur ne sera pas capable de guider les élèves pendant les exercices, mais pourra analyser leurs enregistrements après la classe, comme il le fait pour les exercices écrits. Il a la possibilité d'enseigner au reste des élèves pendant qu'un groupe travaille au magnétophone. Chaque élève suit son propre programme dans la mesure où les appareils sont à deux pistes. Avec ce système, la bande doit être courte pour que les élèves puissent recommencer leur exercice plusieurs fois ; c'est différent de ce qui se passe pour

les exercices de compréhension, qui comportent des passages assez longs s'achevant sur une série de questions. Ce procédé permet aussi au professeur de mettre des notes aux travaux oraux de ses élèves, quand il en faut pour les compositions trimestrielles ou mensuelles.

4. *Écouter - répondre - comparer avec un contrôle à distance.* C'est une application du système précédent ; dans ce cas, néanmoins, tous les dispositifs d'enregistrement et de reproduction se trouvent dans un studio central. Dans les cabines, les élèves ont à manipuler un minimum d'équipement. La maintenance du matériel ainsi centralisé est plus facile. L'élève peut se consacrer davantage à l'anglais et moins à la manipulation d'appareils dans sa cabine.

Cependant, il est peu probable qu'on voie dans un proche avenir des établissements équipés de la sorte en Afrique. Ce système exige non seulement une maintenance importante, mais aussi la construction de bâtiments spéciaux et une équipe de spécialistes pour faire fonctionner le studio central.

Inconvénients des systèmes audio-oraux

Nous n'avons pas mentionné jusqu'ici le laboratoire de langues. Cela est délibéré. La définition d'un laboratoire de langues est extrêmement vague et peut s'appliquer à tous les systèmes que nous avons décrits. Le terme a une valeur presque mystique. Un laboratoire de langues implique l'utilisation de méthodes modernes, comme si c'était le laboratoire qui enseignait. Nous avons vu qu'aucune machine ne peut remplacer le professeur ; la machine vaut ce que vaut le professeur. Pour cette raison, il est préférable d'éviter ce terme. Le choix du système de magnétophones dépendra à la fois des besoins et du niveau des élèves, et des ressources financières de l'établissement.

Le coût initial de l'installation n'est qu'une partie du coût total. Même si le matériel est très solide, il faut prévoir des réparations et le remplacement des pièces usagées. Cela peut revenir très cher si l'on ne trouve pas sur place les techniciens et le matériel nécessaires. Il faut tenir compte aussi du prix des bandes. Chaque système décrit plus haut demande de plus en plus de bandes. En fait, pour le dernier, le coût des bandes a dépassé celui de l'installation et de la climatisation.

Il faudra que quelqu'un ait la responsabilité du fonctionnement courant de l'équipement. Pour une petite installation, un professeur aidé de quelques élèves peut assumer cette tâche. Une installation plus importante a besoin d'un responsable à plein temps, tout comme il faut un bibliothécaire pour une bibliothèque. La maintenance prend du temps. La garantie des fabricants est, en général, d'un an ; après quoi, c'est à l'établissement de se charger de ces frais, donc de prévoir un budget à cette fin. Un matériel en panne n'aide pas à l'enseignement. Les professeurs doivent penser à ces charges et contraintes avant de faire commander un matériel électronique compliqué.

Enfin, l'investissement en temps et en argent est perdu si le matériel est mal utilisé, ou sous-employé. Certains professeurs, parents ou élèves peuvent être hostiles à un tel système. Nous avons noté toute la mystique qui accompagne l'expression « laboratoire de langues ». L'installation d'un tel système peut apparaître comme une menace aux tenants des méthodes traditionnelles. Certains professeurs peuvent se croire mis en cause. Il est impossible d'imposer ce système si l'on veut qu'il fonctionne bien. Il vaut peut-être mieux commencer par l'installation la plus simple et la développer petit à petit. Malgré tout, il est parfois plus facile d'obtenir des crédits importants

pour un projet prestigieux que des fonds réduits pour des installations modestes. C'est paradoxal, mais souvent vérifié dans les faits. Quelle que soit la solution choisie, la preuve de son efficacité réside dans les résultats des élèves. De plus, il advient parfois que le système soit utile pour d'autres disciplines et le professeur de français est à même d'en profiter.

Nous reparlerons plus loin des problèmes que pose le choix des bandes toutes préparées du secteur commercial et qui sont liés à ceux du choix des manuels. Nous sommes partisans de la préparation des bandes par le professeur lui-même, dans les domaines qui soulèvent des difficultés pour sa classe. Cela ne veut pas dire que nous sommes contre l'emploi des enregistrements réalisés par des entreprises commerciales. La production d'une bande ou d'une cassette requiert une technique adaptée.

Si le maître n'a pas l'habitude d'effectuer des enregistrements, il ferait mieux d'utiliser ceux du commerce. Petit à petit, il s'en servira comme modèle pour faire ses propres bandes. De toute façon, il faut être prêt à consacrer beaucoup de temps à ces enregistrements. Des bandes mal enregistrées risquent d'entraver les efforts des élèves.

Il est possible que l'usage excessif du magnétophone suscite un sentiment de frustration chez les élèves. Ils peuvent avoir l'impression que le reste de la classe travaille avec le maître tandis qu'eux-mêmes perdent leur temps. Il est possible qu'ils se mettent alors à chahuter, à endommager le matériel. Pour éviter cela, il faut que le travail au magnétophone soit complètement intégré au reste des cours. De plus, les professeurs doivent examiner et corriger avec soin les exercices enregistrés par les élèves. En tout état de cause, il ne faut pas les faire travailler de cette façon plus de vingt minutes à la fois. Passé ce délai,

les élèves se fatiguent. Des séances courtes et fréquentes sont préférables à de longs exercices. Comme pour le reste du cours, il faut viser à la variété quant aux activités, au support, au traitement et à la forme. Nous citerons, en conclusion, celle d'un rapport sur l'efficacité relative de quatre types de laboratoires de langues (étude faite dans les collèges de New York).

« La seule installation d'un laboratoire ne garantit pas que la connaissance des langues va progresser automatiquement. De bons résultats exigent : *a*) un équipement de qualité permettant une grande variété d'exercices d'apprentissage ; *b*) des professeurs ayant appris à utiliser cet équipement ; *c*) des bandes préparées pour les objectifs du cours et les techniques du laboratoire de langues ; *d*) une répartition judicieuse des séances en laboratoire. »

Nous avons traité longuement ce sujet en raison de l'importance du magnétophone dans un enseignement qui se veut efficace. A notre avis, c'est pour le professeur l'auxiliaire le plus utile de tous.

LA RADIO

Les émissions de radio peuvent souvent aider le professeur en classe. Cependant, celles qui sont faites pour des anglophones ne sont pas très utilisables pour des débutants en anglais. Il leur faut des émissions spéciales. Certaines sont faites par la BBC dans ses programmes vers l'étranger et peuvent être utiles. Les informations, quand elles sont données très lentement à certaines heures, sont un bon matériel de travail. Certains programmes nationaux ou d'autres pays peuvent servir au professeur. Leur plus grand inconvénient est qu'ils sont rarement diffusés aux heures qu'il faudrait. Les emplois du temps scolaires sont trop complexes pour tenir compte des émissions en anglais. Dans ce cas, il y a la possibilité

d'enregistrer des émissions sur magnétophone tout en tenant compte des droits de reproduction de ces dernières, qui sont régis par la loi.

LES DISQUES

Les disques peuvent jouer le même rôle que les bandes magnétiques. Il est possible d'en obtenir par l'intermédiaire du British Council. Certains correspondent à des émissions de radio de la BBC à l'intention de l'étranger. Il suffit de s'informer sur les conditions d'achat (ou de prêt gratuit) de ces disques auprès du représentant local du British Council. Les disques ont le désavantage de s'abîmer facilement. Les disques rayés sont d'une audition difficile pour les élèves. De plus, il est malaisé de repérer sur la plage d'un 33 tours tel ou tel passage et de le jouer sans endommager cette dernière.

La vision

Il y a deux aspects qu'il ne faut pas confondre dans l'utilisation des supports visuels pour l'enseignement des langues. Le premier est le contenu du support visuel, le second, la présentation du matériel dans la classe. Nous en ferons état dans deux sections distinctes.

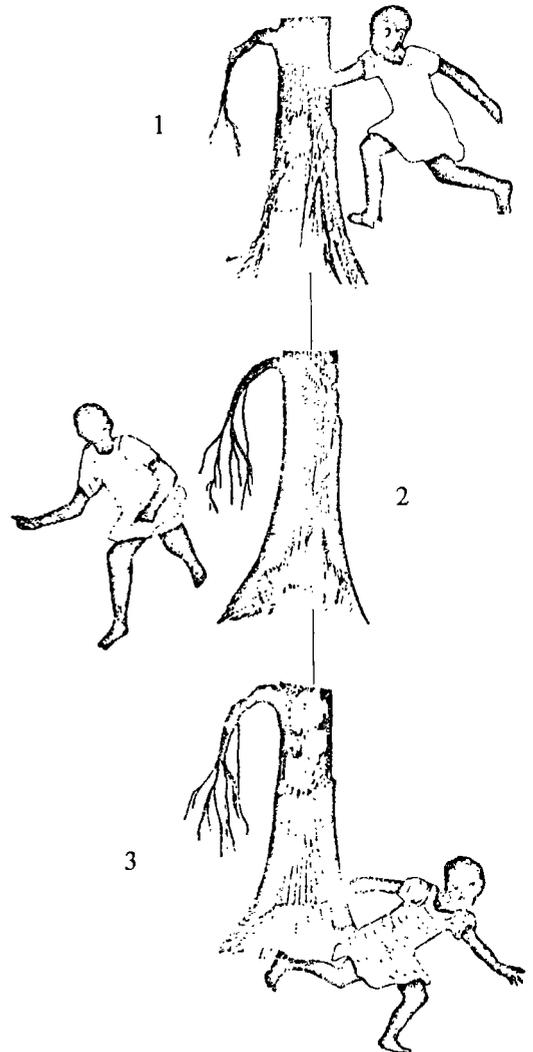
CONTENU DU MATÉRIEL VISUEL

Dans les chapitres précédents, nous avons souvent mentionné les supports visuels. Nous avons recommandé leur utilisation pour établir le contexte d'une situation, animer les exercices structuraux et présenter et renforcer le vocabulaire. Les images contribuent à faire rapidement des exercices de révision, ce qui est utile pour faire travailler des groupes séparément. Si certains

groupes ont fini avant les autres, on peut leur donner le matériel visuel pour qu'ils révisent le vocabulaire ou les structures des leçons précédentes. Il est, de la sorte, possible de faire travailler un élève qui a du retard ou qui, au contraire, va plus vite que les autres. Cependant, il y a des limites à l'utilisation de ces supports visuels. Les images ne remplacent pas le langage et beaucoup d'entre elles n'ont guère de rapport avec lui, ou bien, alors, une seule image parvient à suggérer toute une série d'expressions selon l'expérience de l'élève ou les intentions du professeur. L'interprétation des images varie d'une personne à l'autre comme d'une culture à l'autre. C'est ainsi que, dans un pays d'Amérique du Sud où la disparition progressive des lamas préoccupait les autorités, il fut demandé à un artiste de faire une affiche pour indiquer aux paysans qu'ils ne devaient pas tuer ces animaux. L'artiste dessina un lama barré d'une croix pour montrer l'interdiction de tuer. Ces paysans comprirent, cependant, exactement le contraire. Pour eux, l'affiche signifiait qu'il fallait exterminer le plus possible. Le même genre de situation peut facilement se présenter en classe. Beaucoup de recherches sont faites en Afrique sur ce sujet. Les professeurs devraient essayer de se documenter à ce propos en préparant leurs cours. Il y a un autre problème quand on se sert de l'image. Une fois que le professeur a attribué un sens particulier à une image, les élèves ne pourront plus le modifier. Des supports visuels préparés pour un exercice précis pourront rarement donner lieu à des types de phrases différents à un autre moment, surtout si le premier exercice a été bien assimilé. La seconde fois, les élèves rejettent le nouveau sens de l'image ou le déforment. Dans ce cas, l'image entrave l'apprentissage.

Le professeur devrait choisir des images

renforçant l'apprentissage des structures. Il se peut que des images bien disposées sur les murs séduisent les visiteurs, mais qu'elles ne soient que du « tape-à-l'œil ». Si l'on veut se servir d'une image dans



un but précis, il ne faut pas la montrer trop souvent aux élèves ; s'ils y sont trop habitués, ils ne feront plus attention à la structure ou au vocabulaire qu'elle souligne. Le professeur doit présenter l'image comme un magicien sort un lapin de son chapeau. Il devrait y avoir là un élément de surprise et de distraction. Des affiches qui restent accrochées au mur pendant des semaines ne méritent qu'un coup d'œil en passant.

Séquences

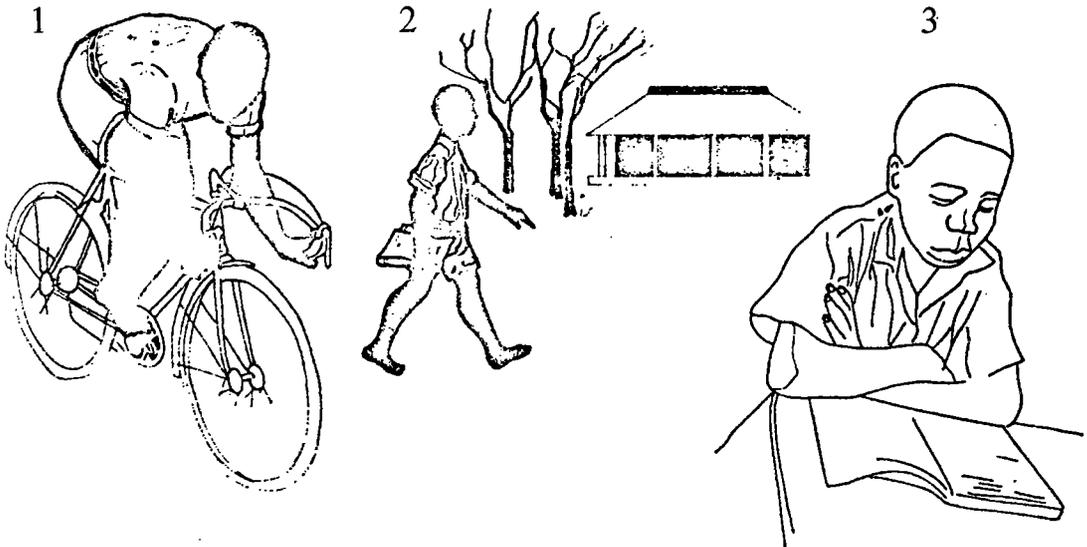
Les images peuvent être utilisées une à une ou en séquences. Des images isolées servent à enseigner le vocabulaire. Elles sont moins commodes pour établir des rapports entre les mots ou une structure. Par exemple, une seule image peut difficilement présenter plusieurs prépositions. L'i-

mage d'un garçon qui grimpe sur un mur sert à indiquer seulement *up*, *over*, *on*. La difficulté est la même avec *around*. Voici un exemple (voir images 1, 2 et 3 de la figure 1).

Il faut que le professeur explique la convention graphique selon laquelle les trois petites filles n'en personnifient qu'une seule et que la ligne droite qui les relie signifie *around*. Il est possible de tourner la difficulté en présentant ces images l'une après l'autre dans une séquence.

Une séquence aide aussi à faire comprendre les temps. Prenons pour exemple les trois images suivantes : la première peut représenter le passé et la troisième le futur (fig. 2).

- 1 *He rode his bicycle*
- 2 *He is going to school*
- 3 *He will read his book*



En présentant l'image 2, le professeur peut inciter les élèves à choisir une séquence de temps particulière. Dans ce cas, le professeur montre l'image 2 pour indiquer que c'est le présent, et que l'image 1 est au passé et l'image 3 au futur. Il peut varier l'ordre des images pour faire utiliser les verbes différemment comme dans l'image de la figure 3.

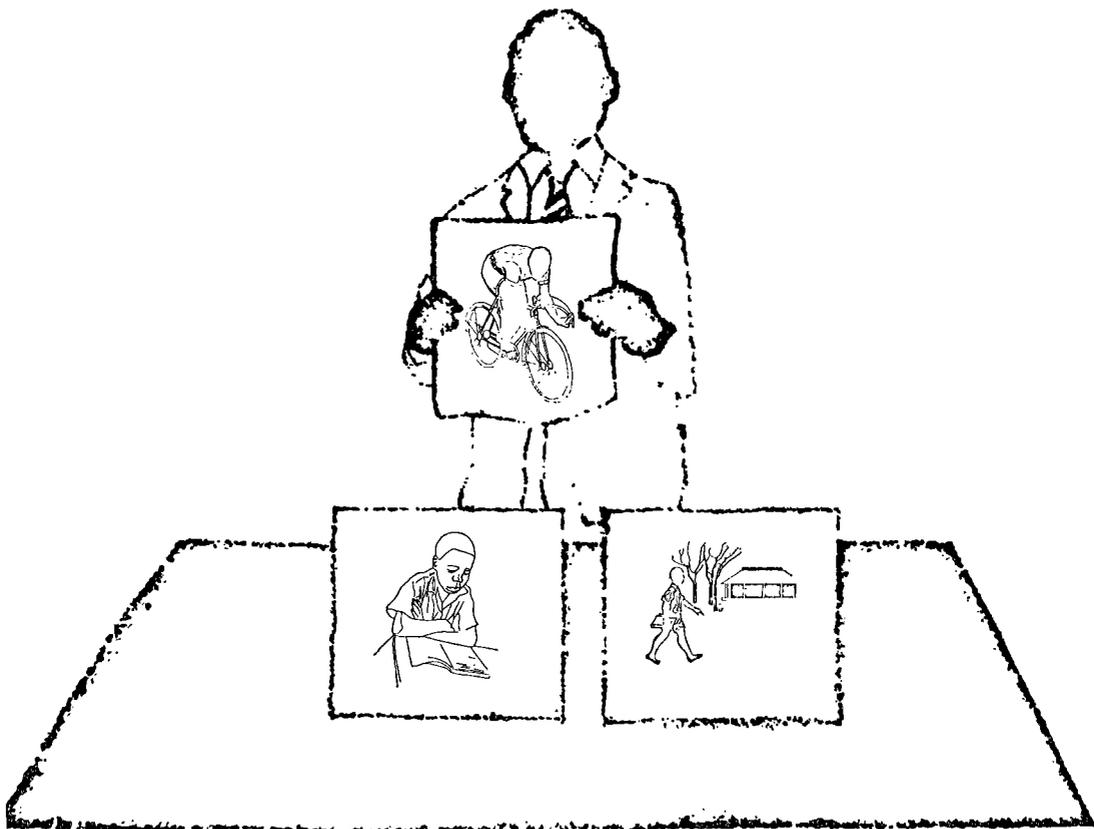
- 3 *He read his book*
- 1 *He is riding his bicycle*
- 2 *He will go to school*

Des images présentées en séquence peuvent servir de base à une narration.

Les élèves les utiliseront d'abord dans l'ordre proposé par le professeur, puis pourront changer la séquence à leur gré. Ainsi, même au début, seront-ils à même de constituer leurs propres phrases.

Problèmes d'échelle et de reproduction

Chaque image doit pouvoir être vue sans effort par tous les élèves. Souvent, elles sont trop petites ou complexes, si bien que les élèves consacrent leur temps à essayer de comprendre l'image plutôt



qu'à utiliser des phrases que les images doivent les inciter à formuler. C'est une perte de temps et d'énergie. Il y a le choix entre deux échelles : ou bien on fait des images assez grandes pour l'ensemble de la classe ou du groupe, ou bien chaque élève a en main une illustration ou une série d'illustrations. Il existe des affiches ou des tableaux muraux tout préparés dans le commerce, mais ils sont assez onéreux ; surtout, ils risquent de comporter des références qui ne sont pas familières aux élèves. Le professeur devra consacrer beaucoup de temps à en expliquer le sens. On peut y trouver trop de détails inutiles. Prenons le cas du professeur qui veut faire état d'un chien qui porte un ballon sur le bout de son nez. Ce n'est là qu'un tout petit élément dans une grande affiche compliquée sur le thème de la plage en Angleterre. Pendant qu'il essaie de montrer ce détail, l'attention des élèves risque de se porter sur une autre partie de l'affiche. S'il en est ainsi, l'objectif du cours, à savoir la production de langage, n'existe plus.

Le professeur peut essayer de faire sa propre affiche et y parvenir même s'il ne dessine pas très bien. Les élèves se montrent très indulgents pour les dessins d'amateur de leur professeur. Cependant, ce dernier peut hésiter à dessiner au tableau devant la classe ou à faire des affiches. Il lui est alors loisible de s'exercer à reproduire les illustrations d'un album élémentaire.

Il a aussi la possibilité de se servir du pantographe qui permet d'agrandir un dessin automatiquement. Cette opération peut être délicate. Il y a cependant moyen de recourir aux élèves pour confectionner, avec ou sans cet appareil, des affiches ou des tableaux.

Un autre procédé consiste à utiliser l'épidiascope, composé essentiellement d'une lentille et d'une source de lumière, qui projette l'image d'un livre sur une autre

surface telle qu'un écran ou un mur. Avec un peu d'expérience, cet appareil est facile à utiliser. Là encore, les élèves peuvent aider à préparer et à reproduire les illustrations. Dans l'un et l'autre cas, le professeur décide lui-même des détails à ajouter ou à retrancher.

La préparation d'affiches ou de tableaux exige beaucoup de temps et d'énergie, de sorte qu'il faut veiller à bien les utiliser. Il convient de les ranger de telle façon qu'on puisse les avoir facilement sous la main, quand le besoin s'en fait sentir. Ainsi le travail initial sera-t-il rentable. L'autre solution consiste à élaborer un matériel visuel à l'intention de chaque élève. C'est ce à quoi visent les illustrations des manuels. Il y a un inconvénient à cela. Le professeur n'est jamais certain que tous les élèves regardent en même temps la même image, ni qu'ils fassent le rapprochement entre telle phrase et l'image correspondante. Il peut essayer de s'en assurer en présentant le livre à la classe et en montrant du doigt l'illustration choisie. Cela ne marche pas toujours. La meilleure solution consiste peut-être à utiliser un grand tableau pour les instructions au bénéfice de la classe et de petites illustrations pour le travail individuel.

Des séries d'images peuvent servir à des exercices individuels de révision ou de production, ou encore à des exercices de langage.

Les professeurs souhaitent peut-être élaborer des illustrations différentes de celles du manuel, ce qui pose un problème de reproduction. C'est un travail considérable que de faire une série d'images. Confectionner une série d'images identiques est une tâche qui dépasse les possibilités de la plupart des professeurs. Cependant, on peut recourir à plusieurs systèmes allant des appareils de reproduction à alcool et ronéo, aux appareils de photocopie.

Toutefois, rien de tout cela n'est bon marché. Si l'établissement a un appareil de reproduction, le professeur devra non seulement s'en servir, mais aussi connaître le coût de son utilisation pour se rendre compte si son travail est rentable.

PRÉSENTATION DE L'IMAGE

Il y a de temps en temps des nouveautés pour la présentation du matériel visuel en classe. Pour cette raison, la présente section ne peut avoir qu'une valeur indicative quant à la situation actuelle à ce propos. Les périodiques, centres et bureaux pédagogiques vous donneront des renseignements en la matière.

Tableaux noirs, cartes, tableaux muraux, affiches, tableaux de feutre

Le *tableau noir* est le moyen traditionnel pour présenter du matériel visuel. Son utilité est grande dans la mesure où l'on prépare avant le cours ce qu'on va faire. Il faut être habile pour bien l'utiliser.

Pour enseigner une langue, le tableau noir est commode. D'abord, on peut tracer les éléments d'une image sous les yeux des élèves. Ils sont fascinés par la craie et les images qui en émanent. Cela aide le professeur à concentrer leur attention sur l'élément précis qui doit aider à susciter une phrase. De plus, le matériel visuel est vite effacé. Ainsi le professeur établit au tableau des structures qui servent à des exercices oraux. Quand elles semblent assimilées, il peut éliminer certains mots ou certaines expressions. Il demande aux élèves de combler les lacunes. Cette préparation aide au travail individuel par écrit. Le tableau sert à des exercices de dictée amenant les élèves à établir leur version écrite d'un passage oral. Les versions individuelles peuvent être utilisées comme exer-

cices de correction pour le reste de la classe.

Il y a deux inconvénients à l'utilisation du tableau noir. D'abord les élèves ne font plus attention pendant que le professeur écrit ou dessine. S'il garde le dos tourné trop longtemps, il perd le contact avec sa classe. Il peut l'éviter en préparant bien cet aspect de son activité et aussi se servir d'une baguette pour insister sur tels ou tels éléments figurant sur le tableau.

De surcroît, certains élèves ont de la peine à reproduire sur leur cahier ce qu'il y a au tableau à cause de l'inversion des couleurs : ce qui est blanc sur noir au tableau est noir sur blanc dans le cahier. Certains professeurs utilisent donc un tableau blanc, c'est-à-dire une planche recouverte d'un plastique blanc : on y écrit avec des stylos feutres. Les couleurs et les contrastes sont meilleurs qu'avec la craie.

Des *cartes* de petit format sont précieuses surtout pour le travail individuel. Leur utilisation est identique à celle du tableau et doit comporter le même élément de surprise. Des paquets de cartes peuvent donner lieu à des jeux individuels ou des concours.

Les *affiches* et les *tableaux* ont un caractère plus durable que les dessins au tableau noir. Ils servent pour toute une classe ou un groupe.

Les *tableaux de feutre* ou les auxiliaires similaires comportent certains avantages par rapport au tableau noir ou blanc. Avec les figurines adhésives, on peut susciter le même élément de surprise. Elles sont aussi utilisées quand il n'y a pas de tableau noir. Sur une surface appropriée, il est possible de les présenter de façon spectaculaire. Un petit tableau de feutre a l'avantage de se transporter facilement. Le professeur est aussi en mesure de stocker ses images en vue d'emplois ultérieurs. Les figurines peuvent être employées comme les petites cartes, soit pour la présentation de mots

ou de structures, soit pour des exercices individuels.

Projecteurs et films fixes

Récemment, certains établissements ont acheté des projecteurs de diapositives ou de films fixes. On les utilise comme les tableaux ou les affiches. La seule différence réside dans le fait que la projection nécessite une pièce obscure et un écran. On peut se procurer dans le commerce des séries de films fixes ou de diapositives pour enseigner les langues. Les professeurs et les élèves sont également à même d'en faire eux-mêmes.

Nous avons parlé de l'épidiascope, qui peut servir à reproduire des illustrations. Cet appareil est utilisable en classe, mais il a tendance à être cher et encombrant. Son avantage est de montrer immédiatement les illustrations agrandies de n'importe quel livre. Le professeur peut aussi attirer l'attention sur certains éléments de l'image projetée. L'appareil ne fonctionne cependant que dans l'obscurité. Dans les pays tropicaux, il est impossible de travailler ainsi sans climatisation, de sorte que peu d'établissements africains utilisent cet appareil.

Le *rétroprojecteur* constitue une autre innovation récente. Il fonctionne selon le même principe que le projecteur, à cette exception près que l'image figure sur une pellicule, sur laquelle le professeur peut écrire et dessiner. L'image est projetée derrière lui sur un écran ou sur le mur. Il est possible de préparer des images et des textes ou de présenter en surimpression différents textes ou images. Pour l'instant, on trouve peu de matériel tout préparé dans le commerce. L'appareil a l'avantage de permettre au professeur de se trouver face à la classe et il est inutile d'être dans une obscurité complète.

L'utilisation de tous ces appareils de

projection nécessite l'électricité, ce qui, dans certains établissements, n'est pas réalisable.

Le son et l'image

Certains auxiliaires combinent le son et l'image. Le système le plus simple comprend un magnétophone et du matériel visuel. Le matériel visuel va des images ordinaires aux diapositives ou aux films fixes. On trouve dans le commerce plusieurs méthodes de ce type qualifiées d'« audio-visuelles ». Il ne faut pas confondre ce terme avec celui d'« audio-oral » qui se rapporte à toute une stratégie pour apprendre et enseigner une langue. Le terme « audio-visuel » s'applique à une petite partie du processus total — à savoir des sons qu'accompagnent des images correspondantes pour établir un contexte. Pour cette raison, beaucoup de systèmes avec magnétophones sont équipés pour la présentation simultanée d'éléments visuels. Certains auxiliaires comme le film ou la télévision fournissent en même temps les images et le son. Ils sont intéressants pour le professeur, car ils permettent aux élèves de percevoir à la fois auditivement et visuellement des situations très réalistes. Ce ne sont cependant là que des reflets ou des représentations de la réalité. Toutefois, les possibilités dont dispose un réalisateur de films ou de télévision peuvent faire de ces deux auxiliaires des éléments précieux.

Ces auxiliaires présentent la langue en situation, mais ils ont aussi un autre avantage. Grâce à la surimpression, on peut présenter le contexte, faire entendre le langage qui en résulte et faire lire sa représentation écrite. Le réalisateur peut commencer avec la situation, puis introduire le langage parlé correspondant et, enfin, la représentation écrite de ce dernier. Il

a également la possibilité de procéder dans l'ordre inverse pour vérifier la compréhension, c'est-à-dire débiter par la représentation écrite et ajouter en surimpression le langage parlé, puis le contexte.

A n'importe quel stade, il peut introduire un élément étranger pour vérifier si l'élève a compris. En classe, le professeur n'est guère en mesure de présenter ces trois éléments simultanément. D'habitude, il ne peut en utiliser que deux à la fois.

Il y a, cependant, des inconvénients à l'emploi du film ou de la télévision en classe. Le professeur doit très bien calculer à quelle partie de son cours il va intégrer l'émission ou le film. Pour cela, il lui faut connaître exactement les objectifs et intentions du réalisateur. Il est nécessaire qu'il ait vu au préalable le film ou l'émission pour se faire une idée. C'est souvent difficile. Les professeurs ont tendance à utiliser un film sans en avoir d'abord pris connaissance. Pour une émission de télévision, un visionnement préalable est généralement impossible. Ce visionnement est utile, car les intentions et les objectifs des réalisateurs sont souvent difficiles à analyser. En cas de doute et si le professeur ne sait comment intégrer le film ou l'émission à son cours, il vaut mieux en faire une présentation à part, dans un club d'anglais par exemple.

Pour la projection de films, la salle de classe doit disposer de rideaux noirs et de l'électricité, et être éventuellement climatisée. Point n'est besoin de climatisation ni de rideaux si la projection a lieu le soir, dans le cadre des activités du club d'anglais par exemple.

La télévision pose d'autres problèmes. Comme pour la radio, il est difficile de faire coïncider les émissions avec les emplois du temps scolaire. On peut, dans certains cas, étudier ces problèmes à l'avance pour présenter certains programmes. Un autre

inconvenient du film et de la télévision est la difficulté qu'on éprouve à les réutiliser. Dans le cas d'un film, le professeur a le moyen de projeter à nouveau certains passages, ce qui n'est pas aussi simple qu'il y paraît. Le passage choisi peut être difficile à repérer et à projeter plusieurs fois. Pourtant la répétition est essentielle pour l'apprentissage et la révision d'une langue. S'il est impossible d'utiliser ainsi le film, son efficacité sera limitée. De plus, si on projette souvent la même séquence, on risque d'abîmer le film. Pour la télévision, on ne peut guère espérer plus de deux diffusions d'un même programme.

Pour ces deux media, des difficultés peuvent venir de la réalisation de productions dans un pays trop différent, sur le plan culturel, du pays africain qui les utilisera. Les films produits au Royaume-Uni et aux États-Unis risquent de présenter un contexte difficile à comprendre. Pour les films réalisés localement, les budgets limités de production peuvent entraîner d'autres inconvénients. Les situations sont familières aux élèves, mais la qualité des émissions risque de les décevoir s'ils les comparent aux films importés et aux émissions pour le grand public.

En conclusion, ces auxiliaires peuvent jouer un rôle important dans l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais, mais il faut bien étudier l'emploi qu'on en fait si l'on veut qu'ils soient efficaces.

Le manuel

Dans cette dernière section, nous parlons de l'auxiliaire le plus évident, le manuel. C'est lui qui déterminera la plus grande partie des cours. Dans certaines classes, son influence est beaucoup trop grande. Ce n'est, après tout, qu'une aide pour le professeur et l'élève. Si son choix est libre,

le professeur doit bien réfléchir avant de se décider. S'il lui est imposé, il doit bien étudier quelles sont les parties qui ont besoin d'être complétées par des exercices de son propre cru. Il faut tout adapter au niveau et au centre d'intérêt de chaque classe. Ainsi évitera-t-on que les élèves ne l'apprennent aveuglément de la première à la dernière page. Nous présentons ici une liste de questions que doit se poser quiconque aura la charge de choisir un manuel pour une classe, un établissement ou l'ensemble d'un pays. Cette liste se fonde sur celle qui a été établie par Wilga M. Rivers dans son ouvrage intitulé *Teaching foreign language skills*¹.

Questionnaire pour l'évaluation d'un manuel

1. Sur quelle *méthode* est-il fondé? Cette méthode est-elle adaptée à vos objectifs? La méthode est-elle bien suivie dans toute la série des manuels?
2. Est-ce que le contenu peut *intéresser* les élèves du secondaire? Est-il trop enfantin? Ennuyeux? Essaie-t-on d'amuser de façon trop artificielle?
3. Est-ce que l'ensemble est une *progression* dans l'apprentissage de la compréhension orale? De l'expression orale? De la lecture? De l'écriture?
4. Est-il prévu une méthode pour présenter les éléments nouveaux *d'abord oralement*?
5. S'il y a des *dialogues*, sont-ils réalistes, authentiques quant à la langue et la situation, avec des phrases qui ne sont pas trop longues pour être mémorisées? Les dialogues sont-ils trop longs pour être utiles?
6. Les textes *à lire* sont-ils présentés de bonne heure ou tardivement? Permettent-ils un apprentissage progressif de la compréhension écrite? Sont-ils intéressants et écrits dans une langue appropriée au contexte et convenant à vos élèves?
7. Apprend-on *à écrire* de bonne heure ou tardivement? Les exercices écrits permettent-ils un apprentissage progressif?
8. Quelle *proportion du temps de travail* est attribuée à chaque compétence dans l'ensemble de la méthode? Cette proportion convient-elle aux objectifs de votre enseignement?
9. La langue des *leçons* est-elle authentique? Lourde ou artificielle, non démodée, adaptée aux personnes et aux relations pour lesquelles on l'utilise?
10. Comment la *prononciation* est-elle abordée? Est-ce satisfaisant? Est-ce qu'on insiste sur les sons proches de la langue maternelle et de la langue étrangère, et dans la langue étrangère elle-même? Le système de sons est-il enseigné comme un tout indépendant?
11. La *grammaire* est-elle présentée à travers les structures? D'une autre façon? Est-ce conforme à vos objectifs? Y a-t-il de temps en temps des résumés grammaticaux? Les descriptions grammaticales sont-elles valables? Pensez-vous que le nombre de structures (ou la quantité de grammaire) suffit pour le niveau visé? Est-ce excessif? Y a-t-il des omissions importantes? Y a-t-il assez d'exercices de maniement des structures avant l'introduction d'éléments nouveaux? Est-ce que les structures sont réintroduites dans tout le cours de façon systématique? Y a-t-il assez d'exercices de maniement des verbes pour ce niveau? Y a-t-il des résumés des formes verbales (temps, conjugaison) dans le livre?
12. Quelle part revient au *français* ou à la *langue maternelle* dans les exercices (ou les autres sections)? Aurait-on pu utiliser la langue étrangère à la place?
13. Y a-t-il une certaine *variété* dans les types d'exercices? Est-ce qu'ils permettent un entraînement suffisant à ce qui est leur objet? Est-ce qu'ils servent à contrôler plutôt qu'à enseigner? Sont-ils intéressants? Est-ce que les exercices structuraux insistent sur les *contrastes* qui risquent de souffrir des interférences de la langue maternelle ou de la langue d'enseignement? Les exercices structuraux sont-ils bien conçus (programmés)? Y a-t-il trop (assez) d'exercices dans chaque unité?
14. Le *vocabulaire* est-il bien présenté? Combien de mots par leçon? Sont-ils remployés suffisamment dans chaque unité et dans les unités successives? Le vocabulaire est-il récapitulé quelque part? A la fin du livre? Dans un lexique bilingue ou dans des explications en langue étrangère? Est-ce que cette récapitulation s'accorde avec votre méthode d'enseignement? Est-ce qu'on mentionne les racines, les dérivations, les synonymes, les contrai-

1. Voir : Wilga M. RIVERS, *Teaching foreign language...*, *op. cit.*, p. 368-371.

- res, les groupements par thèmes? Le choix du vocabulaire est-il fondé sur un critère de fréquence? Si oui, le nombre des mots est-il suffisant ou trop important pour le niveau choisi?
15. Y a-t-il des indications sur les moyens d'encourager les élèves à utiliser ce qu'ils ont appris dans une véritable communication (orale ou écrite)?
 16. Est-ce que les textes proposent une image juste, objective de la vie dans un pays étranger? Est-ce qu'ils font ressortir les contrastes entre la culture étrangère et celle de vos élèves? Y a-t-il des illustrations, des cartes, des graphiques?
 17. Les illustrations sont-elles dans un style qui rendra le livre ridicule ou démodé aux yeux des élèves?
 18. Y a-t-il des suggestions pour des activités complémentaires (jeux, chansons, poèmes, mots croisés) qui pourraient ajouter de la variété au cours? L'éditeur propose-t-il un livre du maître avec des indications sur son utilisation et des suggestions d'activités complémentaires?
 19. Y a-t-il des bandes enregistrées, des films, des diapositives, des films fixes ou des cartes accompagnant le livre? Si oui, sont-ils conçus avec méthode et réalisés correctement? Existe-t-il des disques pour aider aux révisions des élèves? Est-ce que ces auxiliaires sont à des prix raisonnables?
 20. Y a-t-il des textes de lecture, des cahiers d'exercices, des tests accompagnant ce livre? Sont-ils adaptés au niveau de votre classe? Correspondent-ils exactement à ce qu'il y a dans votre manuel?
 21. Est-ce que le livre est imprimé d'une façon intéressante? Les caractères sont-ils lisibles? Les éléments sont-ils présentés assez clairement pour qu'il soit facile de trouver ce que l'on recherche? Est-ce que la reliure, la couverture, la qualité du papier et la mise en page sont suffisantes? Y a-t-il un index détaillé?
 22. Vous serait-il agréable de travailler avec ce livre à ce niveau? Est-il, d'une façon ou d'une autre, mal conçu pour le professeur? Les autres professeurs (en particulier les débutants) pourront-ils l'utiliser facilement?
 23. Est-ce que le prix est raisonnable, compte tenu des ressources du système scolaire?
 24. Fait-il partie d'une série qui pourrait être utilisée dans toutes les classes? Est-ce que les autres livres de la série sont bien adaptés aux autres classes?
 25. Le livre a-t-il été mis à l'essai dans des classes et révisé avant d'être imprimé sous sa forme définitive?

Conclusion

Les auxiliaires pédagogiques peuvent aider beaucoup le cours d'anglais. Cependant, il ne faut pas faire en sorte qu'ils se substituent au professeur.

S'il compte trop sur eux, l'élève peut avoir l'impression de bien posséder la langue étrangère. Toutefois, dès qu'il est dans une situation réelle de communication, en dehors du conditionnement de ces aides mécaniques, il risque d'échouer. Si on les choisit bien et si on les utilise à bon escient, on peut épargner aux élèves un peu d'ennui dans ces tâches monotones qui sont inévitables dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Vous ignorez peut-être la façon d'utiliser certains des auxiliaires que nous avons mentionnés dans ce chapitre, même s'il s'agit des plus simples et des plus courants. Si tel est le cas, essayez de recevoir dès que possible la formation nécessaire. Les ministres et les responsables concernés par l'enseignement de l'anglais devraient connaître les points forts et les points faibles de leurs professeurs et prévoir des stages de recyclage pour les maîtres en exercice ainsi qu'une formation initiale importante en matière de production et d'utilisation du matériel pédagogique à l'intention des futurs professeurs.

Conclusions

Jusqu'ici, nous vous avons donné beaucoup de conseils qui ont pu vous intéresser. Cependant, si vous débutez, vous devez savoir comment les utiliser pour préparer la leçon que vous donnerez demain.

La première chose qu'on remarque dans le cours d'un professeur expérimenté est la progression par étapes. La préparation de ces étapes ne l'absorbe peut-être pas longtemps, mais ceux qui débutent doivent consacrer beaucoup de temps à l'élaboration de leur plan d'action. Nombre d'entre eux s'inspirent surtout des conseils du livre du maître. Nous avons vu le danger que cela comporte : le cours ne relève plus du professeur, mais du manuel. S'il existe un livre du maître vous devez d'abord bien lire ses recommandations. Partant de là, vous notez les grandes lignes de votre cours sur une petite carte que vous placez dans le manuel à la page de la leçon. Après le cours, revoyez ce plan en tenant compte de ce qu'ont fait les élèves. Ainsi, vous pourrez décider de la marche à suivre le jour suivant. Vous êtes, bien sûr, libre de préparer une semaine à l'avance, mais cela ne doit pas vous empêcher de rectifier le tir après chaque leçon. Vos plans doivent être assez souples pour vous permettre de faire face à l'imprévu. Pour cela, un système de fiches ou de feuillets mobiles est préférable à un cahier.

Ces fiches sont précieuses : c'est en les relisant que vous pourrez évaluer votre ensei-

gnement, discerner vos points forts et vos lacunes, comme ceux et celles de vos élèves. Les notes ou plans de cours vous aideront dans vos entretiens avec les conseillers pédagogiques ou les inspecteurs et permettront à la discussion de s'engager sur des questions précises. Naturellement, il ne faut pas les établir pour les présenter lors des inspections...

Nous vous avons parlé de votre position par rapport au manuel. Son auteur ne connaît ni vos élèves ni leurs problèmes. C'est vous qui devez déterminer ce dont ils ont besoin. Après cela, vous pouvez utiliser le manuel, décider ce qu'il convient de laisser de côté, d'ajouter et de remanier. Bien sûr, ce sera plus facile si vous estimez que votre manuel répond assez bien aux besoins de vos classes. Si on vous impose un manuel que vous n'approuvez pas, essayez quand même d'en tirer parti. Même s'il est mauvais, faites en sorte de le bien connaître pour vous en faire un allié plutôt qu'un ennemi.

L'objectif du cours doit être clair pour vous comme pour vos élèves. Au chapitre III, nous avons traité de la nécessité de pouvoir travailler dans un cadre précis (voir le diagramme de l'annexe F) et de faire connaître ce dernier aux élèves. Si vous connaissez tous ce cadre, vous comprendrez les objectifs de l'ensemble et de chacune des parties du cours. Il sera ainsi plus facile d'intégrer tous les éléments de l'apprentissage dans un processus général.

Si vous avez préparé un plan d'action pour chaque leçon, vous verrez que cela vous donne confiance en vous, ce qui est important. Les élèves ont besoin de sentir que vous savez où aller. Si vous êtes sûr de vous, vous pouvez facilement planifier le travail, notamment quand plusieurs groupes se livrent à des activités différentes. Les leçons ne durent pas longtemps ; il faut donc y faire preuve d'assurance et d'entrain. Il convient d'être prêt à changer et à varier souvent les activités. Au bout de vingt minutes, surtout quand il fait chaud, les élèves se lassent d'un exercice. Ainsi, préparez pour chaque leçon des types d'exercices contrastés. On insiste parfois sur l'importance du travail écrit à faire à la maison. C'est difficile au début, quand on pratique un enseignement surtout oral. Nous avons fait quelques suggestions pour ce stade (voir chapitre VI). Ne donnez pas de devoirs que l'élève ne peut pas faire correctement sans surveillance. Les fautes qu'il commet alors s'ancrent dans son esprit et sont difficiles à éliminer. A la maison, le travail doit viser à confirmer ou à renforcer celui qui est effectué en classe.

En fin de compte, il vous faut être prêt à changer vos plans au dernier moment. L'imprévu aide souvent à enseigner. Un événement insolite (un accident devant l'école, par exemple) peut fournir une meilleure base à la leçon que celle du manuel. Une telle occasion donne plus envie de communiquer que les « situations » préfabriquées de ce dernier. Rien ne vaut un fait divers ! Cependant, ne comptez pas sur l'apport de la réalité à chaque leçon. Si vous décidez de changer vos plans, que ce soit pour une raison précise. Faites bien le lien entre les apports fortuits et le manuel.

Après les quatre premières semaines, vos cours devraient permettre aux élèves d'écouter, de parler, de lire et d'écrire de l'anglais. C'est à vous de décider, pour chacune des leçons, la place à donner à ces éléments.

Chaque leçon ne donnera pas lieu à ces quatre exercices. Il n'est pas nécessaire de faire toujours suivre un exercice de compréhension orale par un exercice de prononciation. Il est possible de faire écouter, puis de faire écrire, et de faire parler et lire une autre fois. Chaque cours doit bien doser les éléments connus et les éléments nouveaux. Ces derniers doivent prendre appui sur ce que l'élève connaît bien. Il aura ainsi confiance en lui-même et pourra facilement intégrer les termes nouveaux. Nous avons vu qu'il y avait beaucoup de travail ingrat à faire quand on apprend une langue. Il faut tout le temps raviver l'intérêt des élèves. On peut varier les exercices, raconter une anecdote. Une dose raisonnable d'humour est un moyen efficace pour détendre une classe. Les chants et les jeux aident à donner un peu de répit. N'hésitez pas à introduire des éléments incongrus, comme les chansons à la mode. Cela contribue à la détente générale.

Au cours de l'année, vous apprendrez à mieux connaître vos élèves ; cela déterminera jusqu'à un certain point votre façon d'agir en classe. Certains apprennent vite : vous avez peut-être tendance à les laisser travailler seuls, pendant que vous vous occupez des plus lents, ou à vous concentrer sur les meilleurs et les moins bons, en laissant beaucoup d'élèves moyens à l'abandon. Il se peut encore que vous ayez l'habitude d'interroger les élèves selon l'ordre de leurs places dans la salle de classe. Tout cela peut gêner votre enseignement. Les élèves apprennent vite comment tirer parti de vos habitudes. Il est plus amusant d'entrer dans un petit jeu avec le professeur que d'apprendre une langue. Essayez de temps en temps de vous arrêter pour examiner votre façon d'agir en classe en essayant de l'améliorer. Un changement de style peut ramener l'attention des élèves sur la langue qu'ils apprennent plutôt que sur vous-même.

Vous apportez de la variété à votre enseignement en donnant aux élèves la possibilité de trouver individuellement ou en groupe leurs propres solutions. Cela ne vaut, cependant, que dans la mesure où les élèves n'ont aucune idée de la solution que vous-même préférez. Les élèves réagissent souvent bien devant une responsabilité de ce genre. Certains savent comment il convient de mener le travail de groupe, ce qui leur permet de progresser tout en aidant le professeur à répartir les tâches aux différents groupes et selon les niveaux. Cependant, ne laissez pas ces responsables devenir de petits tyrans.

Les élèves ont une réaction violente quand les professeurs ne tiennent pas leurs engagements. S'il est entendu que vous accomplissez une tâche, menez-la jusqu'au bout. Si vous n'avez pas rempli votre part de contrat — par exemple, si vous n'avez pas corrigé un paquet de copies pour la date prévue — expliquez aux élèves pourquoi vous avez été dans l'impossibilité de le faire. C'est eux qui doivent être juges. Il en va de même pour leur part de contrat. Si vous voulez guider et surveiller leurs efforts, il vaut mieux un contrôle souple et constant, plutôt que brutal et peu fréquent.

Nous avons parlé au dernier chapitre des clubs linguistiques dans les établissements : ces clubs peuvent être un complément utile au cours. Il est essentiel que l'atmosphère soit plus détendue, moins formelle que dans la classe. Les élèves doivent sentir qu'ils peuvent faire et dire ce qu'ils veulent sans ingérence de la part du professeur. Cela leur donne l'occasion de maîtriser la langue. Vous devriez donc leur indiquer les grandes lignes de leurs activités, mais ne pas les forcer à limiter leurs énoncés comme en classe. La seule règle à observer est que *tout doit se passer en anglais*. Du reste, cette règle peut, dans certains cas, être levée, si c'est nécessaire.

Un club sert d'abord à distraire. Il faut éviter tout ce qui demande trop d'efforts à ses membres. Des pièces, des chants, des jeux peuvent les aider à faire valoir leur anglais. S'il y a des anglophones résidents ou de passage dans la région, invitez-les à parler à vos élèves. Il y a beaucoup de sources de matériel qui peuvent aider les activités du club. Des organismes comme le British Council ou des ambassades de pays anglophones d'Afrique ou d'ailleurs peuvent fournir une aide en personnel ou sous forme de matériel tel que livres, brochures, disques et films. Les fêtes nationales de ces pays offrent d'autres occasions de rencontres intéressantes pour les membres du club. Nous nous souvenons avec plaisir d'une séance organisée par un club d'anglais du Zaïre pour célébrer la fête nationale de l'Inde, séance à laquelle était invité l'ambassadeur de ce pays et qui donna lieu à la dégustation d'un curry. Le niveau de l'anglais parlé par les élèves n'était peut-être pas très bon, selon les critères de la salle de classe, mais il est certain que, ce jour-là, ils ont pris plaisir à essayer de communiquer. Finalement, nous suggérons que vous vous teniez au courant de l'évolution des méthodes d'enseignement des langues. Les idées et les méthodes changent d'année en année. La formation que vous avez reçue peut avoir insisté sur un aspect ou un autre. Il est possible qu'il s'ensuive des désaccords avec des professeurs formés dans d'autres institutions ou après vous. Il existe plusieurs périodiques qui reflètent les courants de recherche et les opinions dans ce domaine (voir bibliographie). Les établissements devraient s'y abonner et les conserver dans la bibliothèque des professeurs. Le coût de ces abonnements est peu de chose en regard de la nécessité de vous tenir au courant des dernières recherches concernant l'enseignement des langues. Nous avons parlé aussi des stages de recyclage. Si le ministère en organise, essayez d'y participer. Même si le sujet du stage ne vous

passionne pas, vous y rencontrerez d'autres professeurs. Les discussions avec des collègues vous fourniront beaucoup d'idées pour vos cours.

Il y a aussi dans certains pays des associations de professeurs d'anglais. Si c'est le cas dans le vôtre, il est de votre devoir de vous y inscrire. Leur force et leur intérêt viennent du nombre de professeurs qui se trouvent unis en vue d'un objectif commun, à savoir, dans le cas présent, l'enseignement de l'anglais. Elles donnent la possibilité d'avoir des débats et des discussions. Surtout, elles peuvent suggérer aux autorités des actions nouvelles comme l'utilisation des magnétophones ou de la radio, ou la réforme du système national d'examens. En Afrique francophone, les associations de professeurs d'anglais et de français ont contribué de façon considérable à la mise en place de systèmes éducatif, mieux adaptés et plus efficaces. Finalement, pensez à votre remplaçant. Nous avons parlé, dans des chapitres précédents, des mouvements fréquents de person-

nel dans nos établissements. Au Ghana, par exemple, un assistant technique étranger ne peut guère escompter rester plus d'un an dans le même établissement (1,1 an). Pour un professeur du pays, le délai sera de 1,6 an. C'est peut-être le cas chez vous. Par conséquent, vos décisions concerneront beaucoup d'élèves et de professeurs dans l'avenir. Si vous prenez de mauvaises décisions, ils en hériteront comme vous avez hérité de celles de vos prédécesseurs. Ne décidez rien à la légère.

En outre, votre travail aura une chance d'être poursuivi si vous laissez des documents à vos successeurs, que vous ne verrez probablement pas, puisque les changements ont lieu pendant les vacances. Expliquez vos méthodes à vos collègues pour qu'ils soient en mesure d'aider à maintenir la continuité.

Rappelez-vous les deux principes de base de la méthode audio-orale :

Il s'agit d'un processus d'ensemble ;

Il faut répartir l'effort entre les quatre éléments d'apprentissage.

Bibliographie

OUVRAGES EN LANGUE ANGLAISE

Ouvrages généraux

- GURREY, P. *Teaching English as a foreign language*. London, Longmans, 1955.
Un des premiers guides traitant des principes des méthodes audio-orales.
- WEST, Michael. *Learning to read a foreign language*. London, Longmans, 1941.
Description complète de la méthode d'apprentissage par la lecture.
- FRIES, C. *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor (Mich.), University of Michigan Press, 1945.
Livre de base.
- QUIRK, R. ; SMITH, A. H. *The teaching of English*. Oxford University Press, 1964.
Recueil d'articles de nombreux experts sur les principes fondamentaux de l'enseignement des langues.
- DODD, W. A. *The teacher at work*. Oxford University Press, 1971.
Guide utile pour les professeurs dans les pays en voie de développement.

Problèmes de planification

- BEEBY, C. E. *The quality of education in developing countries*. Harvard University Press, 1966.
Traite notamment des problèmes soulevés par les changements de programmes.
- COOMBS, Philip. *The world educational crisis. A systems analysis*. Oxford University Press, 1968.
Présente une analyse des facteurs qui affectent les systèmes éducatifs.

La méthode audio-orale et les moments de la classe de langue

- LADO, Robert. *Language teaching ; a scientific approach*. New York (N.Y.), McGraw-Hill, 1964.
- RIVERS, Wilga M. *Teaching foreign language skills*. University of Chicago, 1968.
Ces deux ouvrages constituent d'excellents guides pour l'utilisateur des méthodes audio-orales.
- MOODY, K. W. ; GIBB, P. H. *Teaching structures in situation*. Lagos, African Universities Press, 1969.
Ce guide s'adresse aux professeurs d'Afrique anglophone, mais peut aussi être utile en Afrique francophone. Il contient de bonnes suggestions de contextes de situation.

Bibliographie

La compréhension orale

- CHRISTOPHERSON, P. *An English phonetics course*. London, Longmans, 1956.
Peut rendre service au professeur dans sa classe, ou être utilisé pour le recyclage ou la formation des maîtres.
- LADO, R. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor (Mich.), University of Michigan Press, 1961.
Exposé très clair des problèmes soulevés par l'utilisation d'une langue étrangère.

L'expression orale

- O'CONNOR, J. D. *Better English pronunciation*. Cambridge University Press, 1967.
- STREVENS, P. D. *Spoken language*. London, Longmans, 1956.
Ces deux ouvrages présentent une étude sérieuse des problèmes de l'anglais parlé. Ce sont cependant des ouvrages assez techniques et le professeur doit fournir un certain travail pour les adapter à une utilisation en classe. Ils peuvent servir d'ouvrages de base pour la formation ou le recyclage des maîtres.
- LEE, W. R. *Language teaching games and contests*. Oxford University Press, 1965.
Ce livre est une mine d'idées pour le professeur, quel que soit le niveau de la classe.

La compréhension écrite

- FRIES, C. C. *Linguistics and reading*. New York (N. Y.), Holt, Rinehart & Winston, 1963.
Excellente analyse des relations entre la linguistique et l'apprentissage de la lecture.

L'expression écrite

- MCCREE, H. *From controlled to creative writing*. Lagos, African Universities Press, 1969.
Ce livre s'adresse à ceux qui étudient l'anglais comme seconde langue (langue étrangère et langue d'enseignement) ; il peut être utile en Afrique francophone, surtout dans le deuxième cycle du second degré.

Tests et examens

- GRIEVE, D. W. *English language examining*. Lagos, African Universities Press, 1964.
Ce rapport est à la source des nombreuses réformes entreprises depuis par le West African Examinations Board.
- LADO, R. *Language testing*. London, Longmans, 1961.
Description très utile des différentes techniques d'élaboration des tests de contrôle et des examens. Contient de très nombreux exemples.
- PLIMSLEUR, P. *Testing foreign language learning*. Dans : VALDMAN, A. (dir. publ.). *Trends in language teaching*, New York (N. Y.), McGraw-Hill, 1966.
Ce chapitre examine les problèmes soulevés par la conception de tests de compréhension orale et écrite, d'expression orale et d'aptitude.
- STREVENS, P. D. *Papers in language and language teaching*. Oxford University Press, 1965.
Le chapitre v étudie l'usage des tests objectifs pour la grammaire, la prononciation et le vocabulaire.

OUVRAGES EN LANGUE FRANÇAISE

Ouvrages généraux

GUÉNOT, J. *Clefs pour les langues vivantes*. Paris, Seghers, 1964. 191 p.

Ouvrage très utile, d'accès aisé.

ANTIER, M.; GIRARD, D.; HARDIN, G. *Pédagogie de l'anglais*. Paris, Hachette, 1972.

Ouvrage de référence, destiné aux professeurs en France, mais pouvant être utile aux enseignants d'Afrique.

ROCHE, A. *L'étude des langues vivantes*. Paris, Presses universitaires de France, 1955. 127 p.

GANTIER, H. *L'enseignement d'une langue étrangère*. Paris, Presses universitaires de France, 1968. 142 p.

Les moments de la classe

GIRARD, D. Les moments de la classe de langue. Dans : GIRARD, D. *Linguistique appliquée et didactique des langues*. Paris, A. Colin-Longman, 1972. Chapitre VI, p. 105-126.

LÉON, P.; LÉON, M. *Introduction à la phonétique corrective*. Paris, Hachette-Larousse, 1969.

L'enseignement audio-visuel

DIEUZEIDE, H. *Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement*. Paris, Presses universitaires de France, 1965. 159 p.

FENET, J.; FOURQUET, M. ; LE DU, J. F. *L'audio-mirage*. Paris, Didier, 1974. 112 p.

Présente avec humour ce qu'on peut attendre des méthodes audio-visuelles et ce à quoi elles ne peuvent pas prétendre.

Les tests

MOTHE, J.-Cl. *Les tests de progrès*. Paris, Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger (BELC), 1973.

REVUES PÉDAGOGIQUES

Les langues modernes. Revue de l'Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public. INRDP, 29, rue d'Ulm, 75005 Paris.

L'enseignement audio-visuel des langues vivantes. INRDP, 29, rue d'Ulm, 75005 Paris.

English language teaching. Oxford University Press.

Annexes

A. Manuel de l'élève

(Tiré de : G. Broughton (dir. publ.), *Success with English. Stage one*, Harmondsworth, Middx, Penguin Books Ltd., 1970. Reproduit avec l'aimable autorisation de Penguin Books Ltd.)

B. Livre du maître

(Tiré de : G. Broughton (dir. publ.), *Success with English. Stage one. Teachers handbook*, Harmondsworth, Middx., Penguin Books Ltd., 1970. Reproduit avec l'aimable autorisation de Penguin Books Ltd.)

C. Cahier d'exercices

(Tiré de : G. Barnard, *Success with English; the Penguin course handbook*, Harmondsworth, Middx., Penguin Books Ltd., 1971. Reproduit avec l'aimable autorisation de Penguin Books Ltd.)

D. Rédaction dirigée. Cahier de l'élève

(Tiré de : T.C. Jupp et J. Milne, *Guided course in English composition*, London, Heinemann Educational, 1969. Reproduit avec l'aimable autorisation de Heinemann Educational Books.)

E. Dictionnaire de 3 000 mots

(Extrait du Longmans'first English dictionary, par A. W. Frisby, London, Longmans., 1968. Reproduit avec l'aimable autorisation de Longmans.)

A

Unit 2

It's your car



This is a car.
It's my car.



This is a scooter.
It's my scooter.



That's a scooter, Jillian.
It isn't my scooter.
It's your scooter, Jillian.
This is my car and that's your scooter.



That's a car, Martin.
It isn't my car.
It's your car, Martin.
This is my scooter and that's your car.

Exercise 1

Say: Yes, it is. *or* No, it isn't.

1.

Is this your head?



Is it my head?

2.

Is this your leg?



Is it my leg?

A

2

Exercise 2

What are these? Say: These are — .



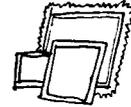
1 girls



2 birds



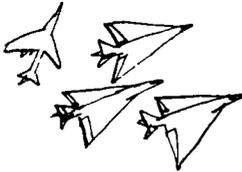
3 mountains



4 pictures



5 monkeys



6 aeroplanes



7 scooters



8 cars



9 chairs



10 tables

They are my birds

This is a bird.



It's my bird.



These are birds.



They're my birds.



Exercise 3

Look at the pictures in Exercise 2.

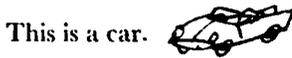
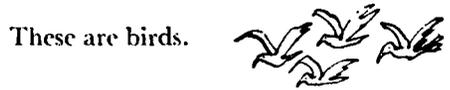
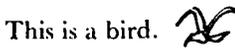
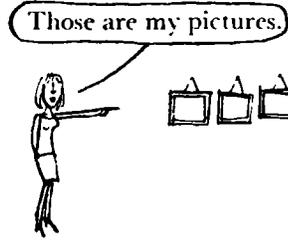
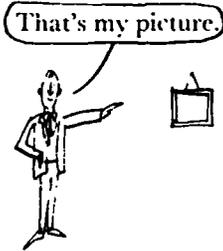
Say: Are these — ? (monkeys, etc.) No, they aren't. They are — . (girls, etc.)

A

2



These are birds

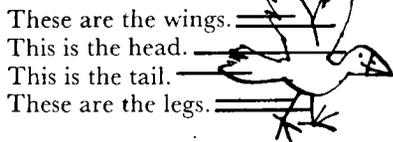


A

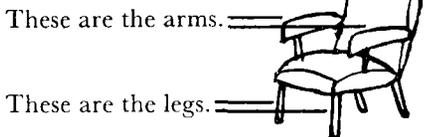
2

These are the arms

This is a bird.



This is a chair.



Jillian and the picture

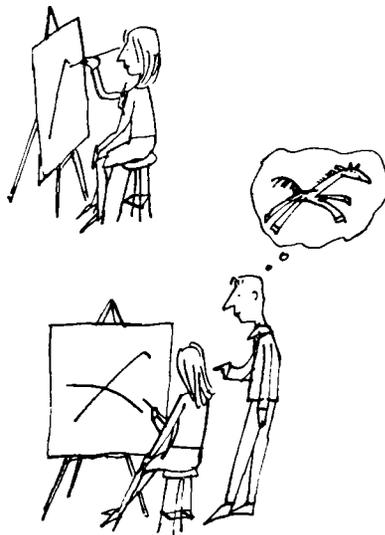
MARTIN Hello, Jillian. What's that?

JILLIAN Hello, Martin. It's my picture.

MARTIN Oh, it's your picture. What is it? Oh yes. It's a horse.

JILLIAN No, it isn't a horse.

MARTIN Yes, it is a horse. Those are the legs, that's the tail, and this is the head.



JILLIAN No, it isn't a horse. Those aren't legs, and that isn't a tail. But this is a head.

MARTIN Oh! What is it?

JILLIAN It's my bird. This is the tail. These are the wings and this is the head.

A

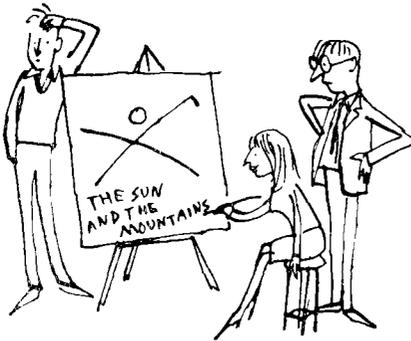
2

MARTIN Oh, no. It isn't a bird. That isn't a tail. And those aren't wings. No, it isn't a bird.

MAN Hello. Is that a bird? No, it isn't.

JILLIAN Yes, it is. It's my picture, and it's my bird.

MAN No. That isn't a bird. It's a girl. These are the legs. These are the arms. And this is the head. It's a girl.



JILLIAN Thank you. But this is my picture. It isn't your picture. This isn't a horse. It isn't a bird and it isn't a girl. These aren't arms. These aren't legs, and this isn't a head. It's my picture, and this is the name . . . "The Sun and the Mountains".

New word

a name.

Exercise 4

Look at the second picture on this page and say:

That isn't a { horse.
bird.
girl. This isn't a { tail.
head.
wing. These aren't { wings.
arms.
legs.

Exercise 5

Look at the ten pictures in Exercise 2 on page 16 and say:

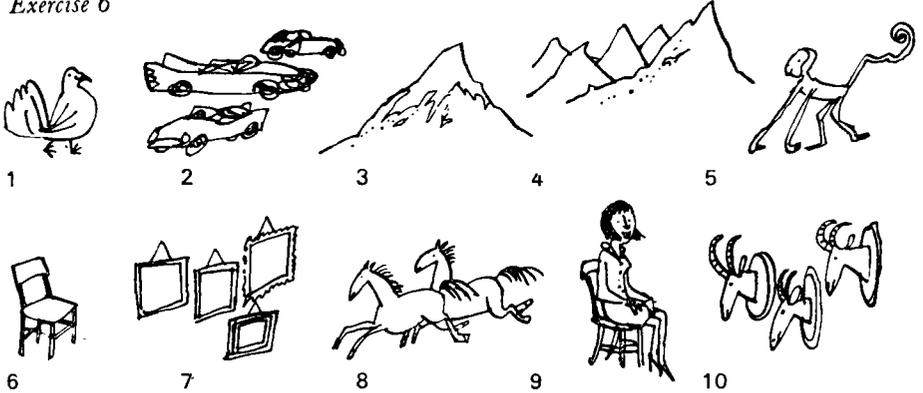
Are these — ? (girls, etc.) Yes, they are.

Then say: Are these — ? (monkeys, etc.) No, they aren't. They're — . (girls, etc.)

A

2

Exercise 6



Look at these pictures. Say: What's this? or What are these?
Then answer: It's a — . or They're —

Write: 1. This is a bird. 2. These are cars, etc.

Exercise 7

With a friend say:

This is my That is your	arm. leg. head.	Is this my Is that your	arm? leg? head?	Yes,	it is. they are.
These are my Those are your	arms. legs.	Are these my Are those your	arms? legs?	No,	it isn't they aren't.

B

Unit 2

Main structures

This is **possessive** + **noun** (positive, negative and interrogative)

These are (no article) **plural noun**

These are the **plural noun**

Main teaching points

possessive adjectives replace articles

regular plurals add final *s*

pronominal *it* and *they*

non-specifying plural does not take the article

definite article with plural noun is specifying

nouns with final voiced sound form plurals with [z]

Exercise 1 practises pronominal *it* in short answers: *Yes, it is*, and *No, it isn't*.

Exercise 2 practises plurals of regular nouns and the plural pattern: *These are plural noun*.

Exercise 3 practises the plural pattern: *Are these plural noun?*

Exercise 4 contrasts *This isn't a noun/These aren't plural noun*.

Exercise 5 introduces and practises pronominal *they*.

Exercise 6 practises interrogative *what?* and contrasts: *It's a noun/They are plural noun/This is a noun/These are plural noun*.

Exercise 7 contrasts positive and interrogative pronominal patterns, with added possessive adjectives. Ten possible statements and ten questions.

This is simple pattern practice.

Suggestions for teaching

Revise *This is a —*, *That is a —*. Then introduce *my* and *your*. Also prepare plurals *These are —*, and *Those are —*, emphasizing the omission of the indefinite article.

Use *Wallchart 1* to introduce and drill plural patterns.

In Exercise 1 the teacher should of course perform on himself and the students.

In Exercise 3, stress the difference between *These are —*, and *They are —* by actually pointing at objects when saying *these*.

Always make students point when using *this* and *these*, *that* and *those*.

The dialogue can be used for dramatization with a picture on the blackboard. If so make students point whenever using demonstratives, and refrain from pointing when using *it* and *they*.

In Exercises 5 and 6 at first the teacher can do the pointing and asking. Then the exercises can be used as a chain drill, with students questioning each other.

In Exercise 6 it is better perhaps for the teacher to do the pointing and asking round the class first, before entrusting the exercise entirely to students.

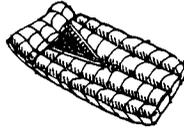
Notice that all the plurals introduced need [z].

Students unfamiliar with artists' easels may like to know that Jillian is practising a fairly common hobby. Passers-by often show an interest and often offer criticism

C Exercise 24 Camping



a tent



a sleeping bag



a frying pan



the Green family

Mr and Mrs Green and their children are going to go for a holiday. They are going to go for a camping holiday. They are going to camp.

Write *am going*, *is going* or *are going* in these sentences.

- 1 Mr Green and his family are going to take their tent in their car.
- 2 They _____ to sleep in their sleeping bags.
- 3 Mrs Green _____ to cook with the frying pan.
- 4 When they are in their car they _____ to find a camping site.
- 5 Mr Green says, "Who _____ to put up the tent?"
- 6 "Father _____ to put up the tent," says Mrs Green,
- 7 "and I _____ to unpack the food and the frying pan."
- 8 The children say, "Good! She _____ to cook, and
- 9 we _____ to get the water."
- 10 At bed time the Green family _____ to get into their sleeping bags.
- 11 Then they _____ to sleep.

D

<p>UNIT 2</p> <p>Composition</p> <p>10</p>

Subject

If someone offered to pay all your expenses for a month's holiday anywhere in the world, where would you go? Explain in detail why you would go there and say how you would travel. Then describe in detail what you would do while you were there.

Structure Practice

Use the following incomplete sentences, substitution tables and questions to talk about the subject of this composition. Whenever possible talk about things which you would really like to do. Try to make up similar sentences and questions of your own.

Revision of noun clauses from Compositions Eight and Nine:

Complete the following incomplete substitution tables and incomplete sentences. It is possible to make up a large number of different sentences.

- 1.
- | | | | | | |
|---|------------|------|-------------------|-------------|-------|
| | | | Egypt | | |
| | | | England | | |
| | | | India | | |
| | | | Japan | | |
| | consider | | Italy | | |
| | believe | | Nigeria | is | |
| I | think | that | China | will become | |
| | have heard | | the United States | has | |
| | have read | | Russia | | |
| | | | Brazil | | |
| | | | Mexico | | |
| | | | X | | |

Example: I have heard that Italy has many interesting cities.

- 2.
- | | | | | | |
|------|---|--------|---------|-------|--|
| | | | believe | | |
| In X | I | hope | I could | | |
| | | expect | | | |
- 3.
- | | | | | | |
|--------------------------|--|------|----------|-------|--|
| | | | people | | |
| | | | men | | |
| | | what | women | | |
| I would like to find out | | how | children | | |
| | | when | boys | | |
| | | why | girls | | |

Example: I would like to find out what people in Nigeria think of my country.

D

30

Composition 10

Ask one another the following questions about the country you would like to visit. You can answer each question in many different ways.

4. What do you imagine the

people	are	like?
buildings	is	
food		
towns		
villages		

Example: I imagine French food is very good.

5. What kind of things have you heard that

some	people in X	do?
many		believe in?
a few		eat?
		drink.

Here is an example of the new type of sentence practised in this composition:

If someone offered to pay for a month's holiday anywhere in the world, I would choose to go to India.

6. Complete the following sentences. You can complete each sentence several times in different ways.

If someone offered to pay for a holiday for me, I would
 If I went to X, I could
 If I had lots of money,
 If I had some friends in X,

Ask one another the following questions. You can answer each question in many different ways.

7. What

would	you	do if	you	found £150?
could	Y		he	lost all your money?
might			she	saw an accident?
				could not speak the language of the country?
				were in Paris?
ought	to			found a packet of cigarettes?
				did not like the food in X?
				lost your way in a strange city?
				had a friend in X?

Example: If I saw an accident, I ought to telephone the police.

8. If you could

stay	where would you stay?	
go	anywhere you liked,	how would you travel?
stop		where would you stop?

Example: If I could stop anywhere I liked, I would stop in Rome.

D

Composition 10

31

9. Use the following incomplete substitution table to make up complete sentences. It is possible to make up a large number of different sentences.

I would go home	
I could go swimming	if
I would refuse the money	unless
I would be very surprised	
I would visit some schools	

Example: I would refuse the money unless I could visit the country I wanted to.

■ For this composition you have practised sentences containing clauses which begin with *if* and have the verb in the past tense. We shall call these clauses *if clauses (past tense)*.

Sample Composition

Read through the following:

If someone offered me a month's holiday, I would visit India, which is a country that has always interested me. I will explain why I would like to go to India. I first became interested in India when I read a very interesting novel which described life in an Indian city. Later, at university, I got to know several Indian students whom I liked. I learned from these friends that India has a completely different way of life from any European country. I am sure it would be very interesting to visit a country which is very unlike my own. If I went there, I would try to find out how the people live and what they think. I believe one can understand one's own way of life better when one compares it with other ways of life. My Indian friends also explained that India faces a number of difficult problems such as a shortage of food, an increase of population and the need for industrialisation.¹ These are problems which face most countries in the world. If these problems could be solved in India, which has the second largest population in the world, they could be solved in other countries. If I went to India, I could see how the Indians are dealing with these problems. But my main reason for going would be that I think I would enjoy myself because India has many unusual and beautiful places.

Before I went to India, I would write to one of my Indian friends. I would explain that I was

going to India for a month's holiday. I would ask him when he would be on holiday. I would suggest that, if it were possible, he should try to spend a week of his holiday with me. If I could travel any way I liked, I would fly because any other route is very slow. I might stop in one or two places on the way to India if I had time. I would particularly like to stop in Rome, Cairo and Teheran if it were possible. I would spend a day or two sight-seeing in each of these cities.

When I arrived in India, I would first visit some of the large cities such as Bombay, Madras and Delhi. I am sure that India has many beautiful buildings and monuments² because it has been the centre of several religions and civilisations. I particularly hope I could visit the Taj Mahal, of which I have seen many pictures. I also hope I could visit some schools and universities so that I could meet some young Indian people.

If my Indian friend agreed, I would spend a week with him in the country. If I visited the countryside, I would really find out how the ordinary people live. My friend could explain what we saw and he could translate what people said. After I had visited some of the towns and villages, I would go to the Himalayas, which are the highest mountains in the world. If I could arrange it, I would stay high up in these beautiful and magnificent mountains.

If someone offered me this money, I would be very surprised. Unfortunately I do not think it will ever happen and I doubt if I shall ever visit India.

¹ industrialisation: the process of providing a country (which has been mainly agricultural) with more factories to produce the manufactured goods needed by people instead of importing them from abroad.

² monuments: buildings, statues, etc., built to keep alive the memory of a person or an event.

Preparation and Writing of Student's Composition

1. Now write down some sentences from the structure practice.
2. Carefully re-read the sample composition, counting the number of examples of *if clauses (past tense)* in each paragraph.
3. Write down a brief summary of the sample composition in the same way as you did in the exercises in Composition Six. Then make a plan for your own composition.
4. Make sure you use several sentences containing *if clauses (past tense)* in your own composition. You may find it useful to refer to the sample composition while you are writing your own composition, particularly for help with tenses.
5. When you have written your composition, give it to a friend to read.

E To the user of this dictionary

Why do people use dictionaries? There are three ways in which dictionaries are useful: they show us how to spell words, they tell us the meanings of words and they should show us how words are used with other words to make people understand exactly what we want to say or write.

This dictionary does all these things for a little more than 3,000 words which everyone ought to know and be able to use.

It not only gives the meaning of words in an easy form, but, where necessary, it also shows, by using the words in specially chosen sentences, how the words are used. The sentences themselves are so chosen that they fully explain the use of the words. The use of a common word such as **friend** is not shown in a sentence since you will have no difficulty in using this word; but sentences are given for other words made from **friend**. So that the meaning of **friend** is given, but there are sentences for **friendly** and **friendship**.

If we want to find the meaning of a word, it will not help us if the explanation of it contains other words which we do not know. In this dictionary, a fixed list of about 1,500 common words is used to explain all the words in the book. You probably know, or soon will, all these common words and so the explanations of the words in the book that you do not know are given in words that you use or hear every day. This list of words will be found at the end of the book in an addition called Appendix I.

In a few cases, in explaining the meaning of a fresh word, a word has been used which is not in the known list of explaining words. In these places, the word – (*see*) – has been added. This means that you should look in the dictionary for the word to which (*see*) has been added, to find its meaning. This saves time because the meaning of this word need not be given again and you will get used to using the dictionary.

Thus, under **dictate** there appears the sentence: Secretaries (*see*) in offices take down **dictation**.

Secretary is not in the list of known words, but it is explained in its proper place in the dictionary. There is no need to give its explanation again in the above sentence, and you will, by finding out the meaning for yourself, learn a new word.

Sometimes a word may be used with more than one meaning. In this case, each meaning is shown under a separate number. For example:

- exercise** 1. the use of any part of the body to make it stronger, or more healthy.
2. a piece of work given in school.

Some words may be changed a little in order to make them do different kinds of work. Thus, under **direct** we find “**direct** (way)” and “**direction**”. Sometimes other words are added to the main word to make a group of words which are often used together. Thus, we say “**by accident**” and “**meet with an accident**”. Common changes of this kind are shown in sentences which follow the main word and they are printed in darker print. When you wish to find the meaning of one of these changed words or of a group of words, you should search for the word in its proper place in the dictionary, following the alphabetical order of the spelling. If it is a word suitable for this dictionary, you will find it under the main word. For example, **discovery** will be found in a sentence under **discover**; **honesty** appears under **honest**.

Sometimes, when a word is changed a little in this way, the spelling is changed and the changed word must appear some distance away from its main form because the changed spelling changes the alphabetical position of the word. Thus, **denied** is a changed form of **deny**, and, because “**deni**” comes before “**deny**”, **denied** comes in its proper alphabetical place four words before **deny**. The sentence showing how it is used comes under the main word, **deny**. In the same way, **drank** comes a long way before **drink** and **drunk** a long way after. In all cases, the word which gives the most common form of the idea is used as the main word.

We sometimes say one part of a word more loudly than other parts so as to show a special meaning. Thus,

- conduct** means “the way we behave”
conduct means “to lead or guide”.

Sometimes, when we change the form of a word in order to make it do different work, we say a different part of it more loudly. Thus, we say, “There has been an accident”. But we say that something has happened “**accidentally**”. Parts of words spoken a little more loudly in this way are in darker print.

The whole of this explanation has been written using only the words in the list printed at the back of this book – the list of 1,500 known words. The only words not in that list are the words “dictionary” and “alphabetical”.

E

a

accustom

a

a (n) one, each.

We drink tea twice
a day.

A dog is an animal.

abandon to leave
and not go back.The Captain
abandoned his burning ship.

(to be) able can.

Jack was not able to play football because
he had broken his leg.John has the ability to repair all kinds of
machines.

aboard on or in a ship, train or aircraft.

about 1. of, concerning.

I am reading a book about animals.

2. here and there.

The visitors walked about the gardens.

3. perhaps a little
more, perhaps a little
less.John is about as tall as
I am.Come back at about twelve
o'clock.

above higher than.

The clock is above the
picture.

abroad in or to another country.

absent not being here, not present.

My absence from school was caused by my
illness.We should not talk about John's affairs in
his absence.

absolutely completely, in every way.

Your hands must be absolutely clean
before you have your dinner.

accept 1. to take what someone offers.

2. to agree with.

You say she is good-looking and I will
accept what you say.

ABANDON



ABOVE

accident

1. something not
expected, and
which hurts
people.John met with an
accident in a car
yesterday.2. a happening which is not expected.
We met in the shop by accident. I did not
know that John would be in the shop. Our
meeting was accidental. We met
accidentally.

accompany 1. to go with.

You will be accompanied by two soldiers on
your way through the forest.2. to play music to help a singer or
another player.Mr Jones played the violin and his daughter
accompanied him on the piano.accomplish to finish completely what
one plans to do.The builders have accomplished the difficult
piece of work they were paid to do.

according (to) 1. in agreement with.

2. from what someone says, or from
what is written.You ordered us to lock the doors and we
locked them accordingly.

account 1. a story.

2. a written list of money received
and spent.

3. to say why, to explain.

How did John account for being late today?

accuse to say someone has done wrong.

It is not a fair accusation to say that I ate
all the apples. Jack ate some of them.accustom to make someone or some-
thing used to something.

We are not accustomed to cold weather.

We should accustom ourselves to the idea
of space travel.

ACCIDENT

