



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Redard, F. (1974). Enseigner au laboratoire de langues : quelques problèmes concrets. *Bulletin CILA*, 19, 54-59. <https://doi.org/10.5169/seals-977849>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Françoise Redard, 1974

Enseigner au laboratoire de langues: quelques problèmes concrets¹

Il est étonnant de constater, quand on est dans une cabine et non plus au pupitre de commande du LL, combien cette situation est, tout d'abord, inhibitrice. Aux prises avec une langue qu'il ne maîtrise pas, contrôlé par un professeur encore mal connu, troublé par l'aspect technique du travail, l'élève se sent peu rassuré. De plus, la forme nouvelle des exercices contribue à le déconcerter.

Tous ces facteurs peuvent faire, des premières heures au LL, une sorte d'épreuve des nerfs dont le maître ne se doute généralement pas, à moins qu'il ne l'ait lui-même expérimentée.

Comment remédier aux inconvénients réels de ce premier contact, décisif pour l'efficacité du travail qui se fera par la suite au LL?

L'attitude du maître est déterminante. C'est lui qui impose, au départ, une idée rassurante ou inquiétante de cet auxiliaire technique à ses élèves.

Admettons que nous ayons affaire à un public adolescent. Le magnétophone, aujourd'hui, lui est familier. Aussi, une démonstration brève de son maniement et quelques explications sur son fonctionnement suffisent généralement. Nous avons remarqué, d'autre part, que les élèves apprécient d'être invités à examiner le pupitre de commande et mis au courant des activités pratiques du maître: un lien est ainsi établi, une part de mystère, souvent générateur de méfiance, abolie.

Lorsque maître et élèves se connaissent, il y a toutes les chances pour que les premières heures au LL se passent sans désagréments. En effet, si les explications techniques peuvent être courtes, il est en revanche indispensable que l'élève connaisse bien, avant de les aborder, la forme des exercices, leur présentation, les raisons qui en ont dicté le choix. Il faut aussi qu'il sache comment travailler pour tirer vraiment profit des séances au LL. Tout cela peut être dit auparavant, de sorte qu'averti de ce qui l'attend, l'élève n'ait plus, en s'installant pour la première fois dans sa cabine, qu'à se familiariser avec son appareil.

On peut encore recommander à chacun de progresser à son rythme, en rappelant que le LL est un lieu où on travaille seul la plupart du temps et que l'enregistrement, dès lors, tient lieu de modèle et d'interlocuteur, le maître étant là pour aider en cas de difficulté ou de doute.

1 Ce texte constitue un chapitre d'un ouvrage en préparation, qui sera publié par le DIP de Neuchâtel, rédigé par les collaborateurs du CLA de l'Université de cette ville pour aider les autorités scolaires à situer correctement les problèmes de l'achat et de l'emploi d'un laboratoire de langues.

En général, quelques séances suffisent pour que les habitudes de manipulation soient prises. Dès lors, l'élève peut vouer toute son attention à l'apprentissage de la langue.

L'initiation accomplie, le succès des séances au LL va dépendre en grande partie de l'attitude des élèves devant cette forme d'enseignement. Déterminée d'emblée par celle du maître, elle le sera dorénavant par les buts poursuivis, le contenu des leçons, le degré de motivation, en fonction de l'âge et des connaissances préalables de la langue étudiée.

Pendant que ses élèves travaillent, le maître écoute, vient à l'aide quand il le faut et contrôle la progression de chacun. C'est un rôle qui peut paraître modeste comparé à celui qu'il tient en classe. De fait, il suppose beaucoup de patience et même de dévouement. Il implique aussi la connaissance approfondie des divers aspects de la langue qu'il enseigne, puisque les exercices au LL peuvent porter aussi bien sur la grammaire que sur la phonétique, sur l'orthographe que sur la diction. Il implique surtout que la langue soit vue sous son aspect oral, dont le code est fort différent de celui de l'écrit, auquel nous avons été habitués au cours d'études traditionnelles.

Ce rôle du maître est différent selon la matière étudiée par les élèves. S'il s'agit de phonétique, il faut intervenir très souvent pour aider à surmonter une difficulté dont l'élève a rarement conscience. Cela n'est possible que si le maître connaît le système phonologique de la langue qu'il enseigne et celui de la langue maternelle de l'étudiant, et qu'il dispose des connaissances phonétiques nécessaires pour indiquer les moyens les plus efficaces de corriger une erreur donnée. C'est seulement quand celle-ci est clairement reconnue, la forme correcte pouvant être produite à coup sûr, que l'élève tirera bénéfice des exercices enregistrés qui lui sont proposés.

S'il s'agit de grammaire, la préparation a été accomplie en classe² et le maître n'intervient que lorsque l'étudiant bute sur une difficulté qui peut être d'ordre personnel ou relever d'une rédaction inadéquate des exercices. Pour reconnaître le type d'erreur, il est très utile d'établir, pour chaque étudiant, une fiche sur laquelle ses difficultés sont notées. Par comparaison avec les autres types d'erreurs commises dans la classe, le maître peut, après quelque temps, distinguer les difficultés personnelles de celles qui relèvent d'un défaut de programmation des exercices. Ces renseignements sont utiles aux élèves et précieux pour les rédacteurs de bandes.

Quelle que soit la matière enseignée, il est important d'inciter constamment l'élève à s'exprimer selon un rythme et une intonation aussi naturels que possible. Il va de soi qu'un rythme normal est obtenu plus facilement lorsque

2 Il serait judicieux de prévoir aussi l'enseignement de la phonétique en classe. Ce sujet ne figure malheureusement pas au programme d'études de nos écoles.

les exercices stimulent l'élève et l'amènent à participer. Le dialogue en situation donne de bons résultats: il permet d'établir un simulacre de communication entre l'élève et le partenaire enregistré.

Le laboratoire est un lieu de travail individualisé. C'est aussi, pour le maître, un endroit privilégié pour mieux connaître la personnalité de ses élèves. Ils n'y réagissent pas comme en classe. Les timides y sont plus à leur aise et en profitent pour poser des questions. Ils réussissent là, parfois, des performances verbales dont, étant donné leur retenue habituelle, on les aurait crus incapables. Il n'est pas rare qu'ils prennent bientôt assez d'assurance pour pouvoir s'extérioriser en présence de leurs camarades. Les indépendants n'apprécient guère les interventions du professeur, même s'ils en reconnaissent le bien-fondé. Sauf en phonétique, s'ils réussissent leurs exercices et travaillent régulièrement, il vaut souvent mieux les laisser libres d'agir à leur guise. Les perfectionnistes, eux, trouvent qu'on ne les aide jamais assez: ce sont les élèves que le maître juge capables de se débrouiller seuls et dont le travail est excellent. Ils peuvent croire qu'on les délaisse.

Ces différentes attitudes posent la question du temps à consacrer à chacun en essayant de contenter tout le monde. C'est un problème délicat. Si chaque élève doit être entendu, contrôlé et aidé une fois au moins par séance, il ne reste guère de temps pour s'occuper des cas particuliers. Supposons que le maître dirige un groupe de 12 élèves pendant 40 minutes: il peut consacrer trois minutes à chacun. C'est peu, d'autant qu'il écoute parfois longtemps quelqu'un sans avoir à intervenir. Pendant ce temps, d'autres sont embarrassés devant un exercice ou commettent des erreurs qu'ils ne remarquent pas. Chaque maître enseignant au LL est conscient de ce problème, lié d'ailleurs à celui de la rédaction des bandes. On peut y remédier partiellement en invitant les élèves à recourir le plus souvent possible à l'appel-professeur. A condition de ne pas négliger pour autant ceux qui hésitent à le faire, on est alors sûr d'intervenir à bon escient.

Un mot de louange du maître est apprécié des élèves autant que son aide en cas d'erreur. Quoi de plus décourageant, à la longue, que de s'entendre répéter qu'on commet des fautes, sans jamais voir reconnu ce qu'on a réussi? L'élève, en phonétique particulièrement (et cela tient à la nature même des problèmes), doute souvent de ses réussites.

Il est toujours judicieux de centrer le travail de correction sur un seul type de difficulté: les bandes sont d'ailleurs généralement prévues pour cela. Mais si le maître s'aperçoit qu'il n'obtiendra aucune amélioration ce jour-là — l'élève s'acharne et échoue —, il conseillera de travailler plutôt le rythme et l'intonation. Le point difficile sera repris à zéro plus tard. Des efforts prolongés qui se soldent par l'échec entraînent quelquefois des formes d'hyper-corrections plus dangereuses que l'erreur.

Dans l'usage actuel qu'en font les écoles secondaires, le LL sert principalement à fixer et à automatiser des structures orales. L'idéal serait donc que le maître puisse s'y rendre avec ses élèves au moment qu'il juge le plus profitable pour exercer ce qui vient d'être acquis théoriquement. Or, les établissements scolaires connaissent des contraintes d'horaire, et cette façon d'utiliser le LL paraît utopique.

Aussi le LL est-il, dans la plupart des cas, un lieu où l'on se rend à heures fixes, une ou deux fois par semaine, pour y faire des exercices qui ne se rapportent pas toujours étroitement à la matière étudiée en classe. Même si les élèves en tirent profit, ils risquent, s'ils ne comprennent pas le but poursuivi, de trouver bientôt ces séances ennuyeuses, monotones, voire inutiles. Considérée sous cet angle, une meilleure intégration du LL apparaît donc comme une nécessité. A défaut, il existe une solution de secours: c'est d'établir, pour chaque bande, une fiche explicative de la question à travailler, qu'elle soit de grammaire ou de phonétique. L'élève en prend connaissance au début de la séance. Il sait alors de quoi il retourne, comprend le but de l'exercice en même temps que sa nécessité: autant d'éléments de motivation extrêmement importants.

Plus l'élève est jeune, moins il est en mesure d'apprécier à sa valeur son travail au LL. Du même coup, il se fatigue plus vite. Jusqu'à onze ans, semble-t-il, l'enfant n'a pas assez de sens auto-critique et d'esprit d'initiative dans le domaine intellectuel pour travailler efficacement dans un laboratoire du type audio-actif-comparatif.

Jusqu'à treize ou quatorze ans, l'adolescent peut y travailler s'il est bien dirigé et comprend le but des exercices. Mais sa capacité de concentration semble plus limitée que celle de l'adulte et il perd intérêt pour son travail après une demi-heure environ. A cause des horaires rigides des établissements scolaires, les séances au LL durent en général autant qu'une classe, soit de 40 à 45 minutes. Avec des élèves de cet âge donc, si on se trouve dans l'impossibilité de limiter la durée du travail à trente minutes, il serait judicieux de ménager, au cours de la séance, une pause assez courte.

A partir de quatorze ans, et surtout lorsque le travail au LL est bien intégré aux activités de classe, trois quarts d'heure d'exercices sont facilement supportés. Les adultes, en général, probablement parce que plus fortement motivés pour l'apprentissage d'une langue seconde, désireux aussi de la pratiquer le plus possible, peuvent travailler deux ou trois fois 45 minutes au LL, avec une pause de 15 minutes entre chaque séance.

Mais, quel que soit le groupe d'âge, il faut, si l'on veut éviter fatigue et ennui, que le travail proposé au LL soit adapté au niveau et aux besoins de chacun, et que le rythme de travail soit individuel. Chaque personne apprend différemment. Comme le LL est un endroit, dans les écoles, où une réelle

individualisation du travail d'acquisition d'une langue est possible, il faut profiter de cet avantage; on ne le peut qu'en adoptant le système "bibliothèque". Il implique plus de travail pour le maître qui doit tenir à jour la fiche personnelle des bandes étudiées par chaque élève et en programmer soigneusement la distribution, afin d'éviter des retards en début de séance. Mais le jeu en vaut la chandelle: les personnes qui déclarent s'ennuyer ou se fatiguer au LL sont souvent celles qui n'y trouvent pas d'exercices, ou le rythme, adaptés à leurs besoins propres.

Les rythmes d'acquisition sont différents. Les élèves qui ont terminé et réussi les exercices prévus avant la fin de la séance — un contrôle rapide suffit pour que le maître s'en assure —, peuvent, avec le système "bibliothèque", commencer une nouvelle série d'exercices. Si elle n'est pas terminée à la fin de la séance, ils en avertissent le maître qui la remet au programme de la séance suivante. Les autres, et c'est la majorité si les bandes sont bien conçues, travaillent une bande par séance. Certains élèves plus lents réclament la même deux fois de suite.

On peut se demander s'il est judicieux d'introduire des débutants au LL, dès les premières heures d'étude: l'activité principale, à ce niveau, est la répétition, de la leçon, audio-visuelle en général, qu'ils ont préalablement travaillée en classe, pour en fixer les structures et le vocabulaire. Leur bagage lexical étant encore extrêmement limité, il est difficile de rédiger des exercices structuraux suffisamment variés. A l'expérience pourtant, les séances au LL se sont révélées profitables pour des débutants absolus, à condition qu'ils aient parfaitement assimilé la matière de la leçon. Ils la mémorisent au LL, sous la conduite du maître, attentif surtout à la correction phonétique, au rythme et à l'intonation.

Pour les élèves de niveau moyen et les "faux débutants"³, comme pour tous ceux qui n'ont qu'une connaissance passive de la langue, le LL est un auxiliaire extrêmement précieux, où ils prennent contact avec la langue parlée. Les exercices de phonétique et de grammaire leur sont utiles, comme ceux de compréhension auditive.

Au niveau avancé, le LL est apprécié, dans la mesure où l'étudiant y trouve ce qu'il vient y chercher, c'est-à-dire des bandes conçues pour combler des lacunes dont il est conscient, ou un cours l'initiant à une langue spécialisée (commerce, droit, sciences). Les élèves des sections littéraires y font de l'entraînement à la lecture, de la lecture de textes, ainsi que des exercices de production orale spontanée.

3 On désigne ainsi les personnes qui, ayant appris une langue selon des méthodes traditionnelles, éprouvent des difficultés à s'adapter aux méthodes, audio-visuelles en particulier, où l'enseignement est centré sur l'expression orale.

A tous les niveaux, le degré de motivation est probablement le facteur principal de succès. Les adultes, sans exception sans doute, étudient une langue pour une raison précise, professionnelle ou sociale. Ils savent aussi que tout apprentissage suppose un entraînement intensif. L'étude des langues étrangères n'échappe pas à cette règle et le LL est une aide extraordinaire à ce point de vue.

Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel
2000 Neuchâtel

Françoise Redard