



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

Matthey, F. (1969). Le laboratoire de langues est-il un instrument efficace ? : Une tentative d'appréciation. *Bulletin CILA*, 10, 24-31. <https://doi.org/10.5169/seals-977871>

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



© François Matthey, 1969

Le laboratoire de langues est-il un instrument efficace? Une tentative d'appréciation

Depuis que les théories linguistiques modernes et les instruments créés par la technique ont apporté de profonds changements dans l'enseignement des langues, on ne peut s'empêcher de penser que les options proposées aux écoles et aux maîtres et les choix opérés par les uns ou les autres sont en bonne partie le fait du hasard. On s'emballe pour une démonstration réussie ou séduisante, et l'on décide d'acquérir quelques magnétophones ou un laboratoire de langues. Ensuite on se débrouille tant bien que mal avec la machine mise à disposition. Avait-on vraiment réfléchi à ce qu'elle allait impliquer en matière de pédagogie nouvelle, de refonte du matériel, de coordination stricte entre le contenu de la leçon donnée par le maître et celui de la leçon imposée aux élèves par la machine? De grands pays ont cru que la machine se suffirait à elle-même, et ont négligé le rôle du maître à travers l'instrument; ils expriment aujourd'hui leur déception dans les rapports que nous avons entendus au II^{ème} Congrès international de linguistique appliquée réuni à Cambridge en septembre dernier. Ce constat d'échec (prévisible dans bien des cas) ne peut qu'inquiéter les autorités qui ont eu le courage d'introduire dans les écoles de coûteux appareils.

Il est évident qu'un engouement excessif ne pouvait qu'entraîner des désillusions; mais il est vrai aussi que partout où les maîtres se sont penchés avec conviction sur le problème posé par l'introduction de la machine, ils ont su découvrir patiemment la démarche qui peut en faire un instrument efficace dans l'école d'aujourd'hui. A une certaine vue industrielle de l'utilisation de la machine aux U.S.A. s'oppose une attitude artisanale des enseignants européens qui ne tiennent pas à rejeter des outils encore mal connus, avant d'avoir élaboré la pédagogie de leur utilisation.

Encore nous paraît-il nécessaire, après une phase d'essais, de réflexions sur les programmes et de composition de matériel (bandes magnétiques adaptées à certains manuels, par exemple), de tenter d'aborder une seconde étape capitale, celle de l'appréciation objective des résultats. C'est le seul moyen de

permettre aux autorités responsables de résoudre le problème des choix. Magnétophones et LL sont-ils également efficaces? Sont-ils efficaces dans les conditions où nous les avons utilisés? Ont-ils contribué aux progrès des élèves dans une mesure qui justifie les dépenses engagées? Dans quel contexte (manuel, méthode, types de présentation, de renforcement, etc.) ont-ils démontré leur valeur, ou leur échec? Chaque maître aura naturellement sa réponse à de telles questions. Mais elle dépend encore trop d'une simple impression où il compare son souvenir des leçons d'autrefois avec celles que les techniques audio-visuelles lui permettent de donner maintenant; et nous savons tous que l'intérêt né de la participation active et de la nouveauté crée l'enthousiasme, donc un préjugé favorable, dont il faudrait pouvoir se débarrasser pour juger objectivement le travail accompli. Cela est d'autant plus important que nos autorités scolaires, convaincues par le corps enseignant, ou entraînées par l'opinion, sont en train de doter généreusement nos écoles de machines à apprendre. Leur choix va nécessairement déterminer des méthodes d'enseignement. Or ce choix est crucial au moment où la coordination intercantonale entre dans le domaine des faits. Il serait souhaitable que les décisions soient fondées sur des résultats mesurables et reconnus valables.

Aussi le Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel s'est-il attelé, voilà deux ans déjà, à la tâche délicate de tenter une évaluation des progrès accomplis par les classes du degré secondaire inférieur qui utilisent le LL en les comparant à ceux de classes traditionnelles. L'idée était d'atteindre à l'objectivité des résultats par la composition de tests adéquats auxquels seraient soumis les deux types de classes.

Disons d'emblée que la chose n'est pas facile. L'essai tenté avec une première volée d'élèves en 1967–1968 fut un échec. Les responsables de la composition du test et de son application se rendirent compte très vite que trop d'éléments avaient été négligés, ou offraient le flanc à la critique; les résultats ne pouvaient être acceptés comme probants hors du cercle des intéressés. Une seconde tentative avec la volée suivante (1968–1969) nous a par contre paru suffisamment significative pour que nous en fassions mention ici.

Voici quelles étaient les données du problème: une équipe de maîtres de l'Ecole secondaire régionale de Neuchâtel (Mme D. Kent, M. Ch. Walder, et plus tard Mlle P. Stucker) ont revu, corrigé, amélioré et complété la série de bandes magnétiques composées par le soussigné pour fournir un matériel de complément pour le LL. Ces exercices enregistrés sont destinés aux élèves qui utilisent le cours *Anglais, seconde langue, classe de 4^{ème}* de P.M. Richard et Wendy Hall (Paris, Hachette). Les classes expérimentales ont conservé leur

dotation hebdomadaire en leçons d'anglais (trois leçons de quarante-cinq minutes). Elles suivent donc chaque semaine deux leçons en classe et se déplacent pour la troisième au LL du CLA de l'Université. Toutefois elles s'y rendent par demi-classe pour permettre au maître de contrôler efficacement ses élèves (douze à quinze élèves au maximum).

Nous nous sommes posé la question suivante: Etant donné l'usage d'un même manuel et d'une même méthode de présentation et de contrôle du travail, les classes expérimentales ont-elles acquis quelque chose de plus en ayant à leur disposition un LL — on pouvait supposer que les élèves savaient mieux comprendre et s'exprimer plus librement que leurs camarades — et, réciproquement, ont-elles, peut-être, été distancées sur d'autres points — dans les performances écrites, par exemple?

Nous avons soumis les trois classes expérimentales de première année d'anglais (en l'occurrence deux classes de section classique et une de section moderne) et quatre classes traditionnelles (soit également deux classes de section classique, une de moderne, plus une de scientifique) à un test de compréhension auditive et d'expression spontanée. Les deux groupes n'étaient donc pas égaux numériquement, mais il nous était nécessaire d'avoir à disposition un nombre suffisant de réponses pour porter un jugement valable. Les classes, ayant étudié les mêmes leçons du même manuel, dans les conditions différentes décrites plus haut, furent soumises à des exercices différents de ceux pratiqués soit au laboratoire, soit en classe. Ces exercices étaient diffusés en classe à l'aide d'un magnétophone, procédé nouveau pour les uns et les autres. Les réponses étaient données par écrit. Notre espoir était que les élèves des classes expérimentales montreraient par des résultats chiffrés, objectivement contrôlables, qu'ils savaient mieux, dans leur ensemble, comprendre ce qu'ils entendaient, répondraient plus juste, et composeraient leurs réponses avec plus de facilité, en dépit du fait qu'ils devaient s'exprimer par écrit. Le test comprenait deux parties distinctes: l'une baptisée, pour simplifier, *oral*, l'autre *écrit*. Il fut administré pour la première fois après six mois d'étude, au niveau de la leçon 11 du manuel de Richard et Hall.

Le test dit "oral" comprenait 4 parties:

- Les élèves écoutaient simplement un texte bref (20" environ), composé spécialement, et enregistré à une vitesse de débit normale, diffusé en classe par magnétophone.
- Chaque élève devait répondre à quatre questions prouvant qu'il avait compris ce texte.
- Les élèves devaient ensuite répondre à sept questions selon la logique interne de chaque question. Une seule réponse était possible.

- Les élèves devaient formuler une question à partir d'une phrase donnée (quatre phrases — quatre questions).

Au total, 15 réponses, appréciées comme suit: pour chaque réponse juste et correcte grammaticalement: 2 points; pour les réponses justes, mais mal formulées: 1 point; pour les réponses fausses, incompréhensibles ou absentes 0 point.

Ce test portait donc sur la compréhension du message, sa rétention, puis la réaction immédiate et logique à ce stimulus.

Le test dit "écrit" demandait à l'élève de décrire en anglais librement trois images multicopiées sur une feuille. Comme il s'agissait là de la méthode pédagogique utilisée par le manuel de Richard et Hall, on pouvait s'attendre à des résultats assez semblables dans les deux catégories de classes, ce qui permettrait d'apprécier la différence possible avec les résultats du test "oral".

Les réponses étaient notées selon le barème suivant: 10 points au maximum pour chaque image décrite sans faute.¹

Réponses parfaitement correctes:	moins de vingt mots: 8 points
	vingt à trente mots: 9 points
	plus de trente mots: 10 points
Expression convenable, quelques fautes:	— 20 mots: 5 points
	20—30 mots: 6 points
	30 mots et +: 7 points
Expression pénible, texte compréhensible:	— 20 mots: 2 points
	20—30 mots: 3 points
	30 mots et +: 4 points
Incompréhensible, ou pas de réponse:	0 ou 1 points

Chaque moitié du test fournissait donc un total comparable de 30 points possibles au maximum.

Cinq mois plus tard une seconde série de tests fut administrée aux mêmes classes. En tout point semblables dans leur conception, ils permettaient d'obtenir cette fois 40 points à l'"oral" comme à l'"écrit", ceci pour tenir compte de l'accroissement des connaissances et des performances au niveau de la leçon 18.

Le dépouillement de ces deux épreuves nous laissa tout de suite entrevoir des résultats intéressants, mais pour plus de sûreté nous avons soumis tout ce matériel à M. Marcel Calame, directeur du Bureau cantonal d'orientation

¹ L'orthographe était exclue de l'appréciation. Cet aspect a été contrôlé séparément; il a montré nettement qu'il n'existe aucune concordance entre les erreurs orthographiques et les autres résultats.

scolaire et professionnelle pour qu'il en assure la validation avec l'aide du Service de statistiques du Département de l'instruction publique. Il se révéla que le nombre des élèves examinés (62 pour le groupe expérimental, 73 pour les autres classes après élimination des élèves n'ayant pris part qu'à l'une des deux sessions) était suffisant pour assurer la validité du test. La différence dans les dimensions des tests (2 x 30 points au maximum pour le premier, 2 x 40 points au maximum pour le second) obligea M. Calame à des calculs compliqués, ce dont nous nous excusons. Nous veillerons à ne pas répéter cette erreur dans un prochain essai. Quant aux résultats mesurés par le Bureau cantonal d'orientation, nous ne saurions mieux les exprimer que M. Calame dans son rapport. Nous en reproduisons les passages ci-après:

"Pour savoir si les différents taux de réussite entre la partie écrite et la partie orale de l'épreuve, entre l'épreuve du printemps et celle de l'automne, entre la population avec LL et celle sans LL, étaient importants ou non, nous avons utilisé le test dit du "t" de Student, qu'on trouvera exposé dans *Les méthodes statistiques* de Hardy Fischer (Delachaux & Niestlé, 1955).

Schématiquement, on peut dire que la différence entre 2 taux de réussite est "non significative = N.S." quand le hasard peut être incriminé comme cause de cette différence dans une proportion supérieure à 5 %.

On dit d'une différence qu'elle est "significative = S" quand le hasard peut expliquer cette différence dans une proportion ne dépassant pas 5 %.

Enfin, on appelle une différence "très significative = T.S." quand le hasard ne peut être intervenu que dans une proportion maximum de 1 %.

Les différences dont nous ferons mention ci-après sont abrégées par l'expression "t".

1° En automne 1968

1ère question:

La population avec LL réussit-elle mieux la partie écrite de l'automne 68 que la population sans LL?

Réponse:

La moyenne de la population avec LL s'élève à 22,39; la moyenne de la population sans LL s'élève à 23,55. La différence de réussite entre ces deux populations est négligeable, en ce sens due à un facteur hasardeux, puisque cette différence s'exprime par la valeur $t = 0,54$, soit N.S.

2ème question:

La population avec LL réussit-elle mieux la partie orale de l'épreuve de l'automne 68 que la population sans LL?

Réponse:

La population avec LL atteint une moyenne de 19,23; celle sans LL une moyenne de 15,01, donc inférieure. Cette différence ne s'explique par le hasard que dans la seule proportion de 1 %, puisque $t = 4,31$, soit T.S.

2° Au printemps 1969

3ème question:

La population avec LL réussit-elle mieux la partie écrite de l'épreuve du printemps 69 que la population sans LL?

Réponse:

Non, puisque la moyenne de la population avec LL ne s'élève qu'à 20,90 alors que celle de la population sans LL atteint 23,70. Cette différence est significative $t = 2,57$, soit S.

Remarquons qu'à la valeur $t = 2,58$, la différence aurait été T.S.

4ème question:

La population avec LL réussit-elle mieux la partie orale de l'épreuve du printemps 69 que la population sans LL?

Réponse:

Oui, puisque la moyenne de la population avec LL atteint 14,72, alors que celle de la population sans LL ne fait que 7,66. Cette différence est très significative: $t = 8,51$, soit T.S."

Des conclusions nous extrayons encore les remarques suivantes:

"Les progrès réalisés par les élèves ayant utilisé le LL sont importants. Quand on considère la partie orale des contrôles, les progrès sont déjà sensibles en automne 68, soit après six mois de LL, et sont encore plus manifestes au printemps 69, soit après un an de LL.

A l'inverse, mais dans une plus faible mesure, la population ayant fréquenté le LL réussit moins bien la partie écrite des épreuves; dans des proportions négligeables en automne 68, soit après six mois de LL, et dans des proportions déjà importantes au printemps 69, soit après un an de LL."

Ces conclusions nous paraissent intéressantes à plus d'un titre. Tout d'abord elles donnent l'assurance que le LL utilisé dans une perspective bien définie, avec un matériel composé spécialement et un corps enseignant formé à ce genre de travail est bel et bien un instrument efficace dont l'acquisition est justifiée.

D'autre part elles révèlent une déperdition au niveau de l'écrit dans les classes qui ont dû partager leur activité entre le cours traditionnel et le LL. Peu grave après une année d'enseignement, elle pourrait s'aggraver les années suivantes.

On pourrait dès lors suggérer que l'emploi du LL soit différencié selon les sections en fonction des buts qu'elles visent. Il faudrait peut-être doser très modérément l'usage du LL dans les classes qui se dirigent vers les études littéraires, où la maîtrise de la langue écrite restera une des exigences finales des études. Par contre scientifiques et modernes auraient besoin d'une dotation accrue d'heures de LL qui renforceraient chez eux la maîtrise de la langue d'échange nécessaire à leur travail futur. Quant aux classes préprofessionnelles (qui n'ont pas fait l'objet de notre sondage) on pourrait imaginer qu'une acquisition minimale et purement pratique d'une langue étrangère par une méthode audio-visuelle intégrée serait une solution logique aux besoins de leurs métiers.

Les solutions définitives ne nous appartiennent pas. Mais nous pensons que l'essai tenté à Neuchâtel devrait être répété ailleurs, et dans d'autres circonstances. Que savons-nous de l'efficacité du magnétophone? Que savons-nous de l'utilisation du LL après deux ans, après trois ans? Et cette dernière question fait rejaillir le problème de la continuité des expériences: en dépit de la bonne volonté et de la collaboration de la direction de l'Ecole secondaire régionale de Neuchâtel qui a suivi nos tentatives et le travail de ses maîtres avec le plus grand intérêt, notre projet de maintenir une appréciation objective tout au long de la deuxième année d'anglais a été réduit à néant par les bouleversements intervenus dans les classes témoins au printemps 1969. Nous pouvons bien sûr recommencer avec la volée suivante en espérant être plus heureux, mais c'est une nouvelle année qui s'écoule et le temps des décisions presse. . . .

Notre travail, tout partiel qu'il est, devrait toutefois rasséréner ceux qui ont le souci des deniers publics, et entendent avec quelque anxiété les bruits contradictoires qui circulent à propos des moyens techniques mis aujourd'hui au service de l'enseignement des langues. Mais il ressort aussi de tous nos efforts que le travail en équipe devient un facteur essentiel de l'enseignement moderne, car la machine exige une cohérence toujours plus grande des manuels et du matériel complémentaire, de la pédagogie et de la formation

des maîtres, enfin un effort considérable pour obtenir des appréciations objectives qui permettent de prendre les décisions nécessaires et onéreuses sans préjugés, ni a priori séduisants.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

François Matthey