



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

Oppel, J. (1968). Une expérience faite avec la méthode "En France comme si vous y étiez".
Bulletin de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée, 5, 11-26.

<https://doi.org/10.5169/seals-977763>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© J.B. Oppel, 1968

L'enseignement du français aux adultes étrangers - le film au
service de l'enseignement des langues vivantes

Une expérience faite avec la méthode "En France comme si vous y étiez"

(Centres européens langues et civilisations, Neuchâtel, 1966-1968)

A. Description

Le matériel diffusé par la maison Hachette dont nous disposons actuellement comprend:

1. le manuel de l'élève, livre attrayant où figurent
 - le texte intégral des dialogues des films,
 - de nombreuses illustrations photographiques empruntées aux films,
 - des dessins humoristiques d'une fantaisie de bon aloi (choix des situations et réalisation graphique) explicitant le vocabulaire et mettant en évidence quelques mécanismes grammaticaux.
2. 39 films 16 mm noir et blanc, son optique, d'une durée de 13' chacun.

Scénario: un étranger débarque à Paris. Il lui faut tout acquérir des rudiments de l'expression française usuelle pour se débrouiller dans les mille et une situations de la vie quotidienne, visiter Paris et les Châteaux de la Loire, et pénétrer les milieux les plus divers de la capitale française.

Chaque film comporte un sketch principal, un ou plusieurs sketches additionnels, quelques séquences de démonstration grammaticale et un dialogue chanté (opéra - bouffe) qui reprend sur le mode badin les schèmes linguistiques du jour.

Tout cela est mené avec brio, bien joué par une nombreuse équipe de comédiens chevronnés, et fourmille d'idées ingénieuses.

3. 38 bandes magnétiques (vitesse 9,5)
reproduisant intégralement la piste sonore des films, avec les ambiances, et proposant ensuite à l'étudiant, à titre de modèles phonétiques, quelques extraits du dialogue enregistrés en studio à deux voix (une voix masculine et une féminine), sans ambiances.

Ces films ont été réalisés par une équipe de spécialistes du cinéma; il est manifeste que l'esprit du scénariste l'a emporté sur la rigueur des conseillers pédagogiques: aussi bien il s'agissait d'enseigner le français à des adultes de toutes conditions de manière divertissante et à petites doses, au moyen de la télévision (la télévision canadienne à l'origine, autant que je sache; le programme a été repris récemment par une chaîne allemande).

Par la suite, la maison Hachette a publié indépendamment de ces films un album accompagné de disques 45 tours qui a connu, sauf erreur, deux éditions assez différentes l'une de l'autre; il s'en trouve certainement encore sur le marché. Ainsi, à l'enseignement à distance a succédé l'enseignement individuel sans contrôle magistral et sans film. Enfin, on a songé à l'enseignement scolaire et, dans les années 64 - 67, le matériel suivant a été élaboré et publié par étapes:

4. 4 volumes de "dossiers pédagogiques" (dactylographie offset) élaborés par une équipe française sous la direction de Claudine Montel, professeur à l'I.P.F.E.

On y trouve, outre le texte intégral des dialogues des films, un corpus imposant de conseils et de recettes pour l'exploitation en classe de ces dialogues. Chaque unité cinématographique est divisée en 5 ou 6 leçons de 45 minutes. Des tableaux récapitulatifs présentent le contenu de chaque film ainsi réparti :

- a) - problèmes phonétiques: articulation et intonation.
- b) - contenu lexical: substantifs, adjectifs, adverbes, verbes et auxiliaires, déterminants et mots de substitution, prépositions et conjonctions, expressions et interjections.
- c) - contenu grammatical.

Cet outil pédagogique volumineux a aussitôt été proposé aux écoles, notamment aux professeurs chargés d'enseigner le

français aux étrangers hors de France (j'ai eu connaissance d'une expérience amorcée en janvier 1967 dans les écoles publiques du Land de Hesse, en Allemagne fédérale, mais je ne sais rien de ses résultats).

5. un manuel d'André Rigault et Evelyne Galletti intitulé "Leçons de phonétique à l'usage des professeurs" qui fournit une étude sérieuse et systématique des phénomènes généraux d'articulation et d'intonation propres au français. Il est accompagné d'un "Recueil d'exercices de phonétique" auquel sont jointes 20 bandes magnétiques (vitesse 9,5 , voix masculine et féminine).

Les auteurs ont réussi à traiter, en suivant les dialogues filmés, tous les phénomènes importants de l'articulation et de l'intonation françaises (conjointement) à l'usage d'étudiants d'origines linguistiques diverses.

6. Enfin, M.F. Requédât, auteur du petit ouvrage sur "Les exercices structuraux" paru en 1966 chez Hachette/Larousse dans la collection "Le Français dans le monde" - B.E.L.C, a composé un "Recueil d'exercices structuraux" (35 leçons; révisions) accompagné de 20 bandes magnétiques (vitesse 9,5 , voix masculine et féminine).

B. Critique :

1. programmation

On le voit, tout ce matériel a été conçu dans le sens contraire d'une saine programmation. Il est évident qu'il eût fallu établir un programme strict basé sur des fréquences et aboutissant en fin de compte à l'écriture du scénario et des dialogues, pour procéder enfin au tournage des films. Si c'est l'inverse qui s'est produit, c'est qu'on s'est avisé de proposer aux établissements scolaires l'usage de ces films une fois la "méthode" élaborée, sans souci de rigueur, pour la télévision.

Nous avons tenté à notre tour une nouvelle programmation des éléments lexicaux et syntaxiques contenus dans les films,

en fonction de nos besoins. Nous regrettons, par exemple, que les temps du passé intervinssent trop tardivement et que le conditionnel et le subjonctif fussent totalement absents des 39 leçons de la méthode. On y perdait donc en grammaire fondamentale ce que l'on gagnait, par rapport aux manuels traditionnels, en richesse lexicale et tournures usuelles. Nous avons tenté de rétablir l'équilibre entre les deux. Nous avons dû toutefois nous limiter à des modifications peu nombreuses (suppressions, additions, anticipations, renvois) étant donné qu'il nous était impossible de modifier le manuel de l'étudiant et guère facile de toucher aux films et aux bandes. D'autre part, il serait contradictoire de faire intervenir dans un enseignement de ce genre des schèmes linguistiques qui n'auraient point été illustrés préalablement par le film. Nous l'avons fait malgré tout pour les temps et les modes mentionnés ci-dessus, et nos professeurs travaillent à l'aide de fiches qui diffèrent quelque peu des tableaux récapitulatifs proposés par l'éditeur de la méthode.

2. films

Défaut majeur: l'enregistrement du son est souvent médiocre. La prise de son a sans doute été défectueuse; de plus, il s'agit d'une piste optique, inférieure en qualité - en fidélité surtout - à la piste magnétique et plus vite détériorée.

Je ne suis pas apte à discuter de la qualité de l'image en tant que telle. J'aime les idées retenues pour illustrer les situations de la vie courante et rédiger les dialogues. La plus heureuse fantaisie, bien française, s'y fait jour; parfois, un saugrenu moins bien venu.

Je suis mieux placé pour dire que l'interprétation des comédiens est excellente, celle de l'acteur principal (l'Etranger) en particulier - sous réserve de l'appréciation de leur diction que je vais faire et qui n'engage pas leur responsabilité.

3. dossiers pédagogiques

Il y a loin, d'ordinaire, du manuel de méthodologie à la pratique. Ces dossiers peuvent néanmoins être une aide précieuse

pour le professeur qui, chargé soudain d'utiliser une méthode comme celle-là, ignore tout du développement récent de la linguistique appliquée.

Bien que leurs auteurs soient contraints de respecter la "programmation" imposée par le scénariste, ils parviennent tout de même à habituer l'utilisateur, même profane, à des partis-pris et à une terminologie structuralistes, et à fonder un enseignement moderne sur les trois principes de la détermination des objectifs, de la programmation de la matière, et du contrôle permanent des acquisitions.

J'ajoute que ces dossiers ne sont pas pour nous un ouvrage de constante référence. Nous les avons lus attentivement et avec profit au moment où nous avons introduit cet enseignement dans notre école; après quoi, nous avons cherché notre propre voie.

4. phonétique

La partie la plus solide de ce matériel est, à mon sens, celle qui traite de la phonétique; elle permet, à partir des films réalisés sans grand souci d'enseignement gradué, une étude relativement programmée, progressive en tout cas, de l'articulation et de l'intonation françaises. Il nous a suffi de compléter cet enseignement général pratiqué quotidiennement au laboratoire par un enseignement personnalisé et fondé sur le manuel et les enregistrements de Monique Léon (P. Hachette/Larousse, B.E.L. 1964) pour une étude plus détaillée des oppositions de sons, ainsi que sur les manuels récemment mis en vente par le B.E.L.C pour la correction à partir de la langue d'origine:

E. Companys, Phonétique française pour hispanophones, P., Hachette/Larousse, B.E.L.C. 1966

Exercices de phonétique française pour anglophones, P., B.E.L.C. brochure ronéo n° 1639, 1966

Phonétique française pour germanophones, P., B.E.L.C. brochure ronéo n° 1667, 1966

Phonétique française pour italophones, P., B.E.L.C. brochure ronéo sans n°, 1965

Si nous n'aboutissons pas à des résultats satisfaisants, c'est que la plupart de nos étudiants ne séjournent que trois mois chez nous; que la correction phonétique occupe, par force, une place modeste à l'horaire; qu'il nous est impossible d'envisager un conditionnement phonétique préalable, et même de recourir à l'orthographe phonétique internationale et aux exercices de transcription qu'elle permet d'effectuer.

Malheureusement, les réalisateurs des films ont demandé aux comédiens une diction "soignée" artificielle; dans les parties chantées, on trouve même une fâcheuse diction d'opéra en contradiction avec l'élocution parlée, quoique celle-ci soit encore trop soignée.

Tout ce qui est enregistré sur bande adopte au contraire le point de vue de P. et M. Léon et respecte un débit français usuel et une articulation courante, avec toutes les élisions d'usage. On comprend que cette différence est imputable, elle aussi, à la programmation à contre-sens de la méthode et il faut approuver les phonéticiens d'avoir osé rompre avec les exigences déplacées des gens de cinéma. N'importe, cette incompatibilité gêne considérablement notre travail.

5. exercices structuraux

M.F. Requédât a composé des exercices qui sont, pour nos étudiants en tout cas, le plus souvent trop difficiles.

Les éléments structuraux à répéter, à modifier, à substituer ou à produire sont trop longs; ensuite, le mécanisme même des exercices présente une difficulté supplémentaire sans commune mesure avec leur difficulté grammaticale; enfin, les difficultés à vaincre sont souvent multiples à l'intérieur d'un même exercice - ce qui est contraire aux principes skinnériens énoncés avec autorité par M. Requédât lui-même dans son ouvrage théorique.

Nous pouvons utiliser ces exercices avec des élèves plus avancés; mais ceux-ci n'ont pas connaissance des dialogues filmés auxquels ils se rapportent. Nous sommes amenés à les

abandonner au profit d'exercices composés par nous et pratiqués actuellement en direct, au micro; quand nous les aurons suffisamment mis à l'épreuve, nous les enregistrerons. Il est très probable que ceux de M. Requédât ont été rédigés rapidement et qu'ils n'ont pas été expérimentés avant leur publication.

C. Notre expérimentation

1. Nous enseignons le français, rien que le français, "dans le pays même", c'est-à-dire assorti de l'étude du pays de séjour et de la civilisation française.
2. Nos étudiants viennent des quatre coins de l'Europe pour la plupart, quelques-uns d'outre-mer; leur âge varie entre seize et soixante ans, la moyenne étant située autour de vingt-trois ans.
3. Nos cours sont trimestriels; en général, nos élèves restent trois mois dans notre école. Un petit nombre prolongent leur séjour d'un ou deux trimestres.
4. Le programme hebdomadaire comporte de 25 à 28 heures d'enseignement, dont 22 au moins réservées à la langue exclusivement.
5. Nous nous efforçons d'éliminer au niveau inférieur les "faux-débutants".
6. Nous évitons autant que possible le recours à la terminologie grammaticale traditionnelle et notre présentation écrite des schèmes linguistiques tient compte de leur nature structurale.
7. Pour des raisons qu'il serait trop long de développer ici, mais dûment motivées, nous abordons avec nos débutants l'étude de l'écrit et de l'oral simultanément dès le premier jour.
8. Nous avons introduit la méthode "En France comme si vous y étiez" au niveau inférieur en 1966 (2 trimestres) et nous l'avons étendue à deux niveaux en 1967 (3 trimestres). Quand on utilise une telle méthode à deux niveaux, le problème se pose de savoir
 - a) s'il faut, avec la classe B, commencer par le film n° 1, comme avec la classe A, et aller plus vite;

b) si l'on peut, après avoir évalué les connaissances préalables des nouveaux arrivés, commencer par le film n° 15 ou le film n° 20, par exemple - il va de soi qu'alors le contenu des films précédents devrait être connu uniformément de tous les élèves de cette classe élémentaire. Nous avons fait les deux expériences et nous optons désormais pour la première procédure, qui respecte davantage l'esprit de l'enseignement programmé, même si la méthode ne s'en inspire que de loin.

Je tiens à préciser que nous n'avons pas pu mener à bien une expérimentation scientifique de ce matériel (d'où la subjectivité de ce rapport). Mettant en service ce matériel après une courte préparation, nous avons aussitôt créé des compléments, élaboré une pédagogie personnelle qui est loin d'être définitive, modifié trimestre après trimestre notre programme en fonction de besoins immédiats et non en vue d'un rapport scientifique.

De plus, la population sur laquelle notre expérimentation a porté a constamment changé; elle a été à chaque fois trop restreinte pour nous permettre la mise au point d'épreuves de contrôle étalonnées. Nous ne pouvons de la sorte produire aucun résultat chiffré.

Le programme quotidien de la classe qui travaille avec cette méthode est ainsi composé :

8h15- 9h05	<u>au laboratoire</u> (1): tests d'audition: discrimination, compréhension contrôle des acquisitions de la veille en phonétique contrôle son - graphie (dictée) voir plus loin préparation phonétique à la leçon du jour
---------------	---

(1) Nous disposons d'un laboratoire REXMATIC de 20 cabines depuis octobre 1967. Auparavant, nous avons dû nous contenter du magnétophone en classe. L'entraînement phonétique et le renforcement structural ont été considérablement améliorés par la mise en service du laboratoire.

9h10- 10h00	<u>en salle de projection</u>	: contrôle des acquisitions de la veille (vocabulaire et structures)
10h15- 11h05		projection du film leçon du jour = exploitation essentiel- lement orale du contenu du film, fixa- tion orale par le "drill" le cas échéant, deuxième projection en fin de leçon

11h10- 12h00	<u>en classe conventionnelle</u>	: fixation écrite = modèles structuraux (tableau noir et cahier de théorie") illustrations exercices structuraux écrits (= extrapolations)
-----------------	--------------------------------------	---

=====

14h00- 14h45	<u>au laboratoire</u>	: renforcement : exercices structuraux sur la matière du jour ou celle de la veille
-----------------	-----------------------	--

14h50 - ...	<u>au laboratoire</u>	: phonétique corrective, sur convocation, à partir de la langue d'origine
----------------	-----------------------	--

Nos créations

- Nous avons modifié la programmation des schèmes dans les limites du possible.
- Nous avons produit (et nous sommes en train de les mettre à l'épreuve) nos propres exercices structuraux pour le laboratoire.
- Nous sommes en train de composer une série de fiches grammaticales (voir en annexe) qui seront remises à l'étudiant au jour le jour et constitueront son "cours de grammaire", à savoir un répertoire de modèles structuraux. La leçon de fixation écrite pourra dès lors être entièrement consacrée à des exercices écrits.
- Nous élaborons au jour le jour des exercices écrits (pour la classe et pour les devoirs domestiques) et des épreuves de contrôle périodique à l'aide des procédés suivants:

a) le "puzzle"

Les éléments d'un énoncé sont proposés en vrac à l'étudiant. Ce sont soit des groupes syntaxiques complexes, soit des "parties du discours" selon le découpage analytique traditionnel. A l'élève de recomposer l'énoncé. But : exercer la reconnaissance de la nature des unités fonctionnelles du langage; mettre en évidence leurs affinités syntaxiques et leur place dans la chaîne.

exemple : /ce/radio/la/général/le/parler/à/soir/va/ =
ce soir, le général va parler à la radio.

b) la rédaction rapide à partir de "mots-clés"

Cette fois, les éléments donnés sont à l'état brut, au "degré grammatical zéro" - par exemple, les verbes sont à l'infinitif. Ils sont donnés, en général, dans l'ordre où ils apparaîtront, modifiés, dans l'énoncé. Ce sont des mots-concepts. A l'étudiant de fournir les mots-outils nécessaires, et de procéder aux modifications morphologiques requises.

exemple : Américain - espérer - arriver - lune - avant - Russe -
1969
= les Américains espèrent arriver sur la lune avant
les Russes, en 1969 / en 1969, avant les Russes.

c) le texte lacunaire

L'exercice est bien connu. Ajoutons que nous pratiquons également la dictée lacunaire: l'étudiant reçoit un texte lacunaire ronéotypé, on lui dicte les groupes manquants. On peut ainsi faire porter le contrôle de l'audition et de la graphie sur des éléments déterminés et mettre au point des épreuves étalonnées.

d) la dictée

se fait au laboratoire de la manière suivante :

- I. dictée, en direct ou extraite d'un document sonore.
Les élèves écrivent tandis que le texte s'enregistre sur leur magnétophone individuel;

- II. Les élèves se relisent et "s'auto-corrigent" en réécoutant la dictée enregistrée. Le professeur examine pendant ce temps par-dessus leur épaule leur première version;
- III. Le professeur écrit au tableau, in extenso, le texte dicté et vérifie que les élèves procèdent à un corrigé complet;
- IV. Exercice de lecture enregistrée à partir du même texte;
- V. Ecoute et correction de cette lecture.

Les épreuves de contrôle sont composées selon ces mêmes procédés. La matière n'est pas assez programmée pour nous permettre d'élaborer des épreuves plus précises. Nous avons adapté à nos besoins des tests de discrimination et de compréhension auditives (type Pimsleur) dont nous n'avons pas pu mesurer la fidélité et la validité, faute d'une population suffisante. De toute manière, nous préférons aux tests américains - qui ne mesurent guère que des connaissances passives - des épreuves plus empiriques peut-être, mais qui portent sur des aptitudes expressives, donc actives.

Nous nous sommes demandé s'il serait utile de composer des exercices structuraux écrits, afin d'exercer par écrit également les mécanismes de substitution, de transformation et de transposition; mais il nous a paru que ces mécanismes, tout comme la répétition et les questions-réponses, doivent faire appel à des réflexes oraux et rapides plutôt qu'à une réflexion profonde et de longue durée. Néanmoins, il est recommandé à nos professeurs de recourir à ces mécanismes au moment de la fixation du français écrit; c'est une excellente technique de démonstration grammaticale.

D. Valeur pédagogique du film

L'épithète "audio-visuel" est actuellement bien galvaudée. Quant à nous, nous faisons une distinction très nette entre l'audio-visuel stricto sensu et le recours empirique aux "auxiliaires audio-visuels".

Par audio-visuel stricto sensu, type "Voix et images de France", nous entendons tout enseignement programmé et dans lequel à chaque image fixe créée ad hoc correspond un modèle structural à suggérer, puis à fixer. Le contrôle des acquisitions porte alors sur des séquences relativement brèves et nettement déterminées. Les diapositives et le film-fixe permettent une utilisation illimitée de l'image et le "drill" jusqu'à satiété, dans l'esprit d'un véritable conditionnement skinnérien. Ce type d'enseignement fait intervenir généralement l'écrit loin après l'oral.

Par ailleurs, il existe bon nombre de documents sonores et visuels à la disposition des enseignants, dont on peut faire un usage varié; tout dépend de la qualité et des vertus du document et du génie de son utilisateur : c'est ce que nous appelons "l'audio-visuel empirique".

Notre méthode se situe entre les deux.

J'ouvre ici une parenthèse pour faire état d'une inquiétude qui ne nous quitte pas; je serais heureux de savoir si elle est partagée ailleurs. Nous avons le sentiment qu'on obtient à l'aide de méthodes de ce genre des sujets qui réagissent finalement au mécanisme même de la programmation plus qu'à son contenu; autrement dit, le conditionnement a parfaitement réussi, mais il aboutit à une stérilité inquiétante sitôt que l'on sort des situations-modèles; ainsi, les épreuves de contrôle, qui vous donnent 90 o/o de réponses correctes quand elles portent sur la matière du programme, tombent à des pourcentages navrants, pour le même étudiant, quand elles mesurent des possibilités d'expression libre (qui devraient normalement être acquises par extrapolation).

Il ne nous suffit pas, pour y remédier, d'intensifier le renforcement. C'est pourquoi nous demandons à nos professeurs de multiplier autant que possible les extrapolations au moment de la fixation, tant orale qu'écrite; nous en introduisons beaucoup dans nos exercices structuraux; enfin, nous maintenons à l'horaire des leçons conventionnelles de conversation libre et nous exigeons de nos élèves la livraison régulière de brèves rédactions personnelles.

Le film étant coûteux, il est moins répandu que les diapositives et les films-fixes; je connais moins de littérature aussi à son propos. Je citerai tout d'abord ces quelques remarques extraites de la préface aux dossiers pédagogiques :

"le film est la meilleure introduction à la vie française et fournit le meilleur commentaire possible de civilisation..."

"... nous insistons sur le fait qu'il s'agit de compréhension globale" ...

... "(une) nouvelle projection, intervenant comme récompense, permettra aux élèves de mesurer les progrès accomplis..."

Pour ce qui est des trente-neuf films en question, si l'on peut regretter que les milieux qu'ils évoquent soient presque exclusivement parisiens et non français, et si l'on peut craindre que leur évocation cinématographique se démode vite, il faut apprécier néanmoins la qualité de l'information "authentique et réaliste" qu'ils véhiculent et l'esprit de fantaisie qui a présidé à leur réalisation. C'est très important pour une école comme la nôtre.

Pour ce qui est de l'utilisation du cinéma en tant qu'auxiliaire pédagogique et appliqué à l'enseignement des langues vivantes, je relèverai, dans les lignes ci-dessus, l'intérêt, psychologique et pédagogique, de la seconde projection - récompense. Mais surtout, Mme Montel met l'accent sur une notion qui me paraît essentielle, celle de compréhension globale.

A mon sens, tout est là. Il faut aller du complexe au simple et vice-versa. Il faut aller du français parlé au français écrit, nul ne le conteste plus. Or, le film s'y prête mieux que tout autre document. D'entrée, l'image fixe fige le langage et le fragmente - avec plus de précision que le manuel, certes, mais d'emblée selon une convention. Le grand avantage du sketch filmé, c'est qu'il présente en premier lieu à l'élève un échantillon de langage vivant et complet. Dès lors, l'élève est fortement motivé et il absorbera n'importe quels procédés de démonstration, de fixation et de renforcement, n'importe quel découpage convention-

nel, n'importe quel "drill" contraignant. Parce qu'il y aura eu d'abord contact avec un "morceau" de langage total à quoi tout ce qui a suivi a fait référence.

Tel est, à mon sens, l'apport essentiel du cinéma à l'enseignement des langues vivantes : ces dix minutes de projection où le langage apparaît en situation, dans son déroulement spatial et temporel, et issu des motivations psychologiques et sociales seules productrices d'échanges parlés.

1. L'apparition de la bande magnétique a permis aux enseignants de fournir à leurs élèves, au lieu de textes morts, des échantillons de langage vivant;
2. la vulgarisation des notions de programmation leur a appris à diviser la matière en unités opérationnelles progressives d'une acquisition aisément contrôlable en permanence;
3. le film, mieux que l'enregistrement, offre cet échantillon de langage total, c'est-à-dire complexe, avant que l'on procède à une dissection arbitraire et après absorption des éléments constitutifs de l'énoncé. C'est en cela qu'il joue ce rôle capital de motivation. Nous disons à l'étudiant: "Voilà ce que vous pourrez dire". Pas à pas, il l'apprend. Nous lui disons après coup: "Voilà ce que vous dites; vous parlez comme un Français dans la situation donnée". On est parti du complexe, on y est revenu.

Une ombre au tableau : quelques dizaines de milliers de francs pour les dix premières minutes d'un programme quotidien, cela représente un investissement fort coûteux. Sans doute pourrait-on réaliser des films dans le même esprit à moindres frais. L'idéal serait alors que chaque film fût doublé d'une série de films-fixes reprenant les séquences les plus importantes du film animé et permettant un enseignement audio-visuel strict après la projection du film-référence. Je suis convaincu que les deux moyens sont, en fait, complémentaires. Même, je les souhaite inséparables. N'était son coût exorbitant, le film animé devrait toujours précéder (et suivre) l'usage mécanique d'images fixes conventionnelles.

En résumé, je dirai que le film me paraît être un auxiliaire pédagogique de premier ordre en tant qu'échantillon de langage-référence, et en qualité de motivation.

C'est peu dire, et le présent rapport laisse de côté bien des aspects techniques et pédagogiques de l'utilisation du cinéma dans l'enseignement des langues vivantes. Nous songeons à étudier de plus près les rapports qui existent (ou "pourraient" ou "devraient" exister) entre l'image animée et les schèmes linguistiques qu'elle véhicule. Un psycho-linguiste essaierait de voir dans quelle mesure la compréhension des élèves développe des mécanismes linguistiques, dans quelle mesure elle procède d'une autre forme sensorielle et psychique de compréhension, sans profit pour l'enseignement des langues vivantes. Si les études auxquelles nous nous livrerons encore nous apportent des éclaircissements là-dessus, nous ne manquerons pas de les rendre publics.

Pour l'instant, et compte tenu des imperfections du matériel en question comme de nos propres limites, nous pouvons estimer grossièrement avoir obtenu un rendement de 20 à 30 o/o supérieur à celui que nous procurait un enseignement traditionnel professé à partir de manuels classiques, comme celui de G. Mauger, tome I, par exemple. Ce gain est à l'avantage

- a) de la compréhension auditive en premier lieu. On peut l'estimer à 30 o/o au moins; les étudiants comprennent à la fois beaucoup plus et beaucoup plus vite, aussi bien ce qu'ils entendent dans la rue que ce qui leur est dit avec soin par leurs professeurs;
- b) de l'expression orale, vitesse et aisance dans le débit et "couleur française" de l'élocution;
- c) du français vivant, quotidien (sans être pour autant au détriment du français normatif, voire littéraire).

Mais ce ne sont là que des estimations. Nous ne serons vraisemblablement jamais en état de procéder à des mesures plus scientifiques.

Il nous reste un problème à résoudre : comment poursuivre, au delà de ces 39 films et avec les étudiants qui prolongent de trois, six mois ou davantage leur séjour dans notre école, l'enseignement ainsi

amorcé? Le retour à une instruction traditionnelle basée sur un manuel fait l'effet d'une douche froide; nous l'avons constaté. L'extension des techniques évoquées dans cet article à des niveaux plus avancés supposerait l'élaboration d'un matériel important. Et le problème du support audio-visuel reste entier. La tâche risque de dépasser nos ressources en forces humaines, en heures et en capital scientifique.

Centres européens langues et civilisations
Neuchâtel

J.B. Oppel

fiche n° 2/a

où est LE sac noir ? IL est là-bas , à côté de moi
où est LA poste ? ELLE est là-bas , à côté du cinéma
où est LA douane ? ELLE est là-bas , à côté de la gare

verbe: P A R L E R

article défini

je	parl e
tu	parl es
il	parl e
elle	"
on	"
.....	
nous	parl ons
vous	parl ez
ils	parl ent
elles	"

s i n g u l i e r		p l u r i e l
l e	sac	l a valise
1'	agent étage ouvrier usage idéal homme	les sacs les valises

c'est votre briquet ? oui, c'est mon briquet, IL est à moi
c'est votre valise ? oui, c'est ma valise , ELLE est à moi

i n t e r r o g a t i o n directe

1	vous êtes étranger ?					
2	est-ce que vous êtes étranger ?	oui,	je	suis		étranger
3	êtes- vous étranger ?	non,	ne	suis pas		

ouvrez votre sac !

vous pouvez partir

ouvrez la!

vous pouvez

ouvrez le!

vous pouvez

ouvrez ce!

vous pouvez