

**Zeitschrift:** Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

**Herausgeber:** Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

**Band:** - (1969)

**Heft:** 10

**Autor:** Flückiger, P.F. / Roulet, E. / Jeanneret, René

**Buchbesprechung:** Bibliographie

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 26.11.2024

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## Bibliographie

Rivers, Wilga M.:

**Teaching foreign-language skills**, Chicago, The University of Chicago Press, 1968, 403 p.

Cet ouvrage est principalement destiné aux étudiants qui se préparent à enseigner les langues modernes, mais il intéresse aussi les maîtres expérimentés qui ne craignent pas de remettre en question leurs méthodes. W. R. ne se contente pas de décrire des techniques et de donner des recettes immédiatement applicables en classe; elle en présente et en discute au préalable les fondements linguistiques et pédagogiques. Elle insiste avec raison sur le fait que les méthodes les plus récentes subiront sans doute des modifications importantes dans les années à venir; il importe donc de donner aux jeunes gens qui auront à enseigner pendant près d'un demi-siècle le goût et la capacité de se tenir au courant des recherches récentes et d'y adapter continuellement leur enseignement.

Le premier chapitre traite le problème, trop souvent escamoté par les maîtres, de la définition des objectifs de leur enseignement. W.R. en distingue six qui, tour à tour, selon l'époque, ont dominé l'enseignement des langues. Elle se livre ensuite à un examen critique des objectifs et des résultats des quatre méthodes les plus couramment utilisées: la méthode traditionnelle, fondée sur la grammaire et la traduction (*grammar-translation method*), la méthode directe, la méthode fondée sur la lecture (*reading method*; elle s'est développée surtout aux Etats-Unis dans les années 30 à 40) et la méthode audio-linguale, à laquelle est consacré intégralement le chapitre 2.

Le chapitre 3 examine la place de la grammaire dans l'enseignement des langues. A la question "Qu'est-ce que la grammaire?", W. R. répond en présentant succinctement quatre modèles qui jouent un rôle important dans l'enseignement: la grammaire traditionnelle, la grammaire distributionnelle (ou de constituants immédiats), la grammaire générative transformationnelle et la grammaire de Halliday. Elle montre que la place de la grammaire dans l'enseignement dépend en définitive de la manière dont on conçoit l'apprentissage d'une langue étrangère. Certains considèrent la langue comme un réseau d'automatismes que l'on acquiert par un entraînement intensif; d'autres insistent sur la nécessité de connaître et d'appliquer des règles. La controverse soulève quatre questions fondamentales, que W. R. a déjà traitées

dans son premier ouvrage, *The psychologist and the foreign-language teacher*<sup>1</sup> et qu'elle reprend dans les chapitres suivants:

- (a) L'enseignement d'une langue étrangère consiste-t-il à former des automatismes ou à inculquer des règles?
- (b) Apprend-on plus facilement une langue étrangère par des procédés inductifs ou par des procédés déductifs, par l'analogie ou par l'analyse?
- (c) Faut-il présenter les exercices de telle manière que l'étudiant ne donne que des réponses correctes, ou faut-il, au contraire, donner à l'étudiant l'occasion de se tromper, si l'on admet que les erreurs constituent un élément important du processus d'apprentissage?
- (d) La capacité d'appliquer des connaissances de la langue à de nouvelles situations ou à d'autres fins résulte-t-elle simplement d'un transfert d'éléments analogues ou d'un processus de transposition plus complexe?

W. R. explique clairement les théories qui fondent ces hypothèses, celle de Skinner d'une part, celle de Chomsky et Lenneberg d'autre part, et en dégage les implications pour le travail en classe. Elle montre que les deux positions ne s'excluent pas: certains mécanismes simples de la langue peuvent être exercés pour eux-mêmes, sous forme de drills, sans recours à la réflexion; d'autres éléments, surtout au niveau de la syntaxe, qui dépendent de l'interaction de nombreux facteurs et impliquent des choix plus complexes, doivent être expliqués. Dans la salle de classe, le maître doit savoir combiner procédés analogiques et analytiques, procédés inductifs et déductifs, selon la matière qu'il enseigne.

A partir du chapitre 4, consacré à l'élaboration des exercices structuraux de grammaire, l'auteur aborde des problèmes plus pratiques. Elle rappelle les principes de l'enseignement programmé dont les maîtres peuvent s'inspirer pour la préparation et la rédaction des exercices structuraux. Elle montre que les différents types d'exercices sont liés à trois modèles d'analyse syntaxique: la grammaire tagmémique, la grammaire de constituants immédiats et la grammaire générative transformationnelle. Elle propose enfin quinze critères pour évaluer les qualités d'une série d'exercices structuraux; c'est un mémento précieux pour le maître qui doit faire un choix entre tous les programmes d'exercices, souvent de qualité très variable, diffusés dans le commerce.

Le chapitre 5 fait le point des problèmes posés par l'enseignement des sons d'une langue étrangère. Le chapitre 6 traite d'une aptitude qui a trop longtemps été négligée dans les cours de langues alors qu'elle joue un rôle

<sup>1</sup> Chicago, The University of Chicago Press, 1964; voir le c.r. de P.F. Flückiger dans ce *Bulletin* 3, 1967, 31-33.

important dans le processus de la communication: la compréhension auditive. A ce propos, W.R. rappelle les notions de base de la théorie de l'information qui sont utiles au maître de langues. Elle distingue quatre étapes dans l'enseignement de la compréhension auditive et suggère, pour chacune, de nombreux exercices (151–154).

Les chapitres 7 et 8 sont consacrés à l'expression orale. W. R. constate que, fréquemment, les étudiants acquièrent de bonnes connaissances d'une langue sans pouvoir les utiliser pour communiquer. C'est pourquoi elle distingue deux niveaux d'activités dans l'enseignement de l'expression orale: l'acquisition de l'instrument, du code, et la capacité de l'utiliser pour exprimer ses intentions. Elle décrit longuement les techniques qui peuvent être utilisées pour développer l'une et l'autre.

Les chapitres 9 et 10 abordent deux domaines qui, s'ils sont enseignés intensivement depuis des siècles, sont encore mal connus, même des spécialistes, et bien mal traités en classe: la lecture et la rédaction. Les fondements théoriques de ces deux chapitres sont encore bien incertains, mais W. R. s'efforce d'établir une progression soigneusement graduée des étapes qui conduisent à la maîtrise de la lecture et de l'expression écrite.

Le chapitre 11 traite de l'enseignement de la civilisation, aussi un domaine mal étudié, mal défini, controversé (on se bat encore sur le choix du terme de civilisation) et auquel les futurs maîtres de langues ne sont généralement pas préparés. Pourtant, les éléments culturels jouent un rôle déterminant dans la compréhension de la langue et de la littérature. W. R. insiste sur la nécessité d'intégrer l'enseignement de la civilisation dans l'enseignement de la langue.

Le chapitre 12 décrit les principes et les techniques des tests de langues. Les sous-titres utilisés par l'auteur sont autant de slogans utiles: Sachez pourquoi vous testez, Sachez ce que vous testez, Testez une seule chose à la fois, Testez ce que vous avez enseigné, Testez pour évaluer ce que les étudiants savent!

Le chapitre 13 traite des magnétophones et des laboratoires de langues. L'auteur rappelle opportunément, toujours dans ses sous-titres, quelques vérités: le LL n'est pas une méthode, le LL ne remplace pas le maître, le LL doit être intégré dans l'ensemble du programme d'enseignement de la langue. Elle présente les différents types de LL, étudie les problèmes d'installation et d'administration et propose une liste de critères pour apprécier les bandes diffusées dans le commerce (333–334). Elle examine enfin les moyens d'utiliser le plus efficacement le laboratoire.

W.R. conclut par un chapitre intitulé *Quoi encore?*, où elle aborde les problèmes de l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire, du choix des manuels (pour lequel elle propose 25 critères; 368–371), de

l'organisation de la leçon et, enfin, le problème de la formation continue des maîtres de langues.

Chaque chapitre de l'ouvrage est complété par une brève liste commentée de lectures et, innovation très heureuse, par une rubrique où l'auteur examine des questions controversées: Est-ce que les étudiants qui ont suivi un cours audio-lingual sont capables de lire et d'écrire correctement? (52–54), Faut-il utiliser la langue maternelle ou la langue cible pour expliquer les structures grammaticales? (84–86), Faut-il introduire les étudiants à tous les éléments du système phonologique d'une langue avant le début du cours? (129–130), Faut-il utiliser la transcription phonétique dans l'enseignement de la prononciation? (130–132), etc. A toutes ces questions, que le lecteur n'aurait pas manqué de se poser, l'auteur répond avec clarté et pertinence.

L'ouvrage de W. R. constitue une excellente introduction aux principes et aux techniques de l'enseignement moderne des langues étrangères. Nous regrettons seulement, tout en reconnaissant qu'il est difficile de couvrir une matière aussi vaste en quatre cents pages, qu'il ne développe pas des domaines comme l'analyse contrastive et l'analyse des erreurs qui sont appelés à jouer un rôle de plus en plus important dans l'enseignement des langues.

Université de Neuchâtel  
Centre de linguistique appliquée  
CH 2000 Neuchâtel

E. Roulet

Hayes, A.S.:

**Language laboratory facilities**, Londres, Oxford University Press, 1968

Le rôle fondamental du laboratoire de langues consiste à favoriser l'étude de la langue parlée (compréhension et expression), premier objectif de l'enseignement moderne des langues vivantes. Si la réussite ou l'échec dans ce domaine dépendent d'abord de facteurs pédagogiques, on aurait tort de sous-estimer l'importance de la qualité de l'équipement mis en oeuvre. C'est le mérite de Hayes de préciser, de façon claire, systématique et complète, les critères auxquels doit satisfaire tout laboratoire de langues. Ce guide rendra de grands services aux membres du corps enseignant, souvent peu versés dans le domaine de la technique.

L'auteur, après avoir présenté, dans un glossaire, les termes les plus courants utilisés en électro-acoustique, définit les divers types de laboratoires actuellement fabriqués (audio-passif, audio-actif, audio-actif-comparatif). Il établit la liste des défauts et des avantages présentés par chacune de ces

installations, en tenant compte des deux procédés de travail généralement en usage: le système de classe et le système bibliothèque (par système de classe, H. entend à la fois le travail "en copie directe" et celui fondé sur l'emploi d'exercices préenregistrés; quant au système bibliothèque que présente H., nous le qualifierions plutôt de "banque sonore").

A l'école primaire, H. préconise l'emploi du laboratoire audio-passif; par contre, aux niveaux secondaire et supérieur, le laboratoire complet (audio-actif-comparatif) rendra de meilleurs services. Il s'agit d'un ensemble relativement complexe de composants mécaniques et électroniques (platine mécanique, système d'amplification et de reproduction, intercommunication, télécommande, etc).

L'acheteur exigera en premier lieu d'une telle installation la haute qualité de l'enregistrement et de la reproduction de la parole. Il étudiera donc soigneusement les chiffres relatifs à la courbe de fréquence, calculée en Hz, à la distorsion et au recul du bruit de fond (rapport signal-bruit). Ces diverses exigences sont fondées sur les qualités mêmes de l'oreille humaine, et en tenant compte de sa surdité partielle aux sons d'une langue étrangère. Alors qu'une courbe de réponse de 300 à 3000 Hz est considérée comme suffisante pour les conversations téléphoniques (dans la langue maternelle), il n'en va pas de même lors de l'apprentissage d'une langue nouvelle: la courbe de réponse doit s'étendre entre 120 et 8500 Hz environ (nous sommes plus exigeants encore en Europe, et nombre de constructeurs offrent des courbes de fréquence s'étendant jusqu'à 14.000 Hz et au-delà). Mais ces nombres ne suffisent pas s'ils ne sont accompagnés d'un chiffre exprimé en décibels, indiquant dans quelle mesure varie l'intensité pour des zones de fréquences déterminées. En pratique, on pourra tolérer de petites déviations dans les caractéristiques de réponse; par contre, on cherchera à proscrire les phénomènes de distorsion et le bruit de fond (dus, par exemple, à la mauvaise qualité de l'installation ou à un réglage imparfait).

Ces qualités fondamentales ayant été reconnues et testées, l'acheteur accordera la préférence au type de laboratoire le plus "fiable" et le plus solide. L'installation doit être simple, les appareils et leurs composants d'un accès aisé. Il convient, en effet, d'éviter les pertes de temps. Plus simples seront les manipulations, mieux cela vaudra, aussi bien pour le maître que pour l'étudiant.

Par ailleurs, il ne faut pas oublier qu'une installation, dans son ensemble, ne vaut que ce que vaut le plus mauvais de ses composants. H. en dresse la liste et précise, pour chacun, les performances qu'il estime nécessaires. L'ouvrage se termine par d'utiles indications sur la façon de tester un laboratoire et de l'entretenir.

Extrêmement pratique, ce guide est une réédition, partiellement refondue, du livre paru en 1963 à Washington D.C. (United States Government Printing Office). Outre quelques modifications de détail, le volume a été complété d'une liste bibliographique. Il va de soi que, sur plusieurs points, cet ouvrage est mieux adapté aux conditions américaines d'enseignement qu'aux nôtres. Il n'en demeure pas moins que le livre de Hayes est le guide le meilleur et le plus systématique dans ce domaine. Nous ne saurions donc trop en recommander l'étude attentive à tous ceux qui s'apprêtent à acquérir un laboratoire de langues.

Université de Neuchâtel  
Centre de linguistique appliquée  
CH 2000 Neuchâtel

René Jeanneret

Turner, J.D.:

**Introduction to the language laboratory**, London, University of London Press, 1968, 100 p.

L'auteur a enseigné à l'Université d'Exeter, où il a dirigé à plusieurs reprises des séminaires réunissant installateurs et utilisateurs de laboratoires de langues.

Le manuel de T. comporte quatre chapitres principaux: présentation du LL, méthodes et matériel d'enseignement, place du LL dans l'enseignement, administration du LL.

T. rappelle tout d'abord quelques vérités élémentaires, qu'on ne répétera jamais assez. Celle-ci, en particulier: avant de faire l'acquisition d'un LL, il importe de reconsidérer les objectifs et les méthodes d'enseignement et cette remise en question est plus importante que l'initiation au maniement des touches, leviers, manettes et autres dispositifs du LL; le choix, puis l'étude des méthodes et du matériel d'enseignement devraient précéder de plusieurs mois, sinon de plusieurs années, l'installation d'un LL.

T. aborde ensuite la présentation du LL et donne d'utiles conseils aux futurs acheteurs de LL. Ici l'auteur ne s'écarte guère des descriptions qu'on peut trouver dans d'autres ouvrages analogues. Sur un point de détail, T. fait une suggestion qui me semble intéressante: le magnétophone du pupitre de commande d'un LL devrait être pourvu d'un dispositif qui rende impossible l'effacement par erreur d'une bande-mère que l'on est en train de copier ou de diffuser. T. rappelle d'autre part que lors de l'achat d'un LL il faut s'assurer

que l'ensemble de la chaîne constituée par la bande enregistrée, le magnétophone et les écouteurs laisse passer une bande de fréquences supérieure à 7'300 cps, les écouteurs constituant souvent le point faible de la chaîne.

T. passe ensuite à l'examen des méthodes et surtout du matériel utilisables dans un LL. Il estime que, dans la plupart des cas, le professeur ne trouvera pas, dans le commerce, de matériel adéquat, et qu'il devra donc préparer des bandes lui-même. C'est là un pas que T. franchit allègrement: tout au plus signale-t-il que ce travail prend beaucoup de temps. Il n'en dit pas davantage et il faut regretter qu'il n'ait pas jugé bon de montrer toutes les difficultés de l'entreprise et n'ait même pas recommandé de travailler en équipe. T. cite pourtant un moyen d'alléger la tâche de celui qui oeuvre seul. C'est de demander à une maison spécialisée de se charger de l'enregistrement des bandes. Mais là encore, les choses ne sont pas aussi simples que semble le croire T.: il est indispensable que l'auteur du script suive de très près les opérations d'enregistrement, car un bon script peut donner une bande détestable suivant l'enregistrement qu'on en fait. T. relève encore que celui qui s'engage dans la préparation de bandes magnétiques est quasiment livré à lui-même puisqu'il ne peut se référer qu'à l'ouvrage, paru il y a 9 ans déjà, de E.M. Stack, *The language laboratory and modern language teaching* (New-York, O.U.P., 1960). Et T. de déplorer l'absence de tout autre ouvrage traitant de ce problème. En fait, la situation n'est pas si dramatique et on peut citer au moins deux ouvrages plus récents: Gravit and Valdman, *Structural drill and the language laboratory*, La Haye, Mouton, 1963 et le petit manuel de Réquédat, *Les exercices structuraux*, Paris, Hachette/Larousse, 1966<sup>1</sup>.

T. signale ensuite les différents types d'exercices qui peuvent être faits en LL mais n'insiste pas assez, à mon gré, sur la nécessité de concevoir des exercices aussi proches que possible de la réalité, des exercices en situation. Ce n'est guère qu'à propos des exercices de création que T. parle de situation. Voici comment T. conçoit ces exercices de création: la situation est fournie soit par une image ou une série d'images, soit par un enregistrement que l'on diffuse préalablement. L'élève répond aux questions qui lui sont posées à propos des images ou du texte qui a été diffusé. Le problème, dans ce type d'exercice, c'est celui de la correction, car plusieurs réponses sont possibles. T. estime que ce n'est pas là une raison pour renoncer à de tels exercices. L'élève, selon lui, devrait être capable de juger de la correction de sa réponse ou, dans le doute, il devrait demander l'avis de son professeur. Sur ce point,

1 Voir le c.r. de E. Roulet dans ce *Bulletin* 3, 1967, 35—37.



T. me semble par trop optimiste, car encore faut-il qu'on ait habitué l'élève à solliciter l'avis de son professeur. Cela dépendra du climat régnant dans le LL: il est des élèves que l'on a laissés prendre l'habitude de travailler seuls et qui répugnent à être contrôlés; il en est d'autres qui ont compris le rôle que doit jouer le professeur au LL et qui ne craignent pas de le consulter chaque fois qu'ils se trouvent dans l'embarras. Mais même dans l'hypothèse la plus favorable, le problème de la correction de tels exercices subsiste<sup>1</sup>.

Pour des étudiants avancés, T. propose des exercices d'expression libre, en partant par exemple d'une scène projetée sur un écran, qu'il s'agit de raconter. Le professeur peut intervenir pour aider ceux qui sont en difficulté, puis faire entendre sa propre description de la scène, après quoi les élèves enregistrent une seconde fois leur description, qui se sera améliorée grâce aux corrections proposées par le professeur et par des emprunts plus ou moins conscients à la version qu'il a donnée.

Le dernier chapitre est consacré à l'organisation du LL. Sur la question très controversée de la durée des séances en LL, T. avance le chiffre de quarante minutes, rejoignant ainsi l'avis de beaucoup d'utilisateurs. T. donne encore d'utiles conseils sur le classement des bandes, leur stockage et le service d'entretien d'un LL.

En conclusion, si le manuel de T. n'apporte guère d'éléments nouveaux, il constitue pourtant, malgré ses lacunes, un instrument de travail utile à tous ceux qui veulent s'initier au LL.

Université de Lausanne  
CH 1000 Lausanne

André Guex

Verlée, Léon:

**Enseignement des langues et information culturelle**, Paris, Nathan, Bruxelles, Labor, 1969, 146 p (Langues et culture, 4).

Le mot culture est un mot dangereux. C'est un de ces mots-éponges, comme les appelle Dubuffet, qui digèrent sans peine les significations les plus diverses. La Culture avec un grand C., "La culture, c'est ce qui reste quand on

1 Lors du 3ème Cours d'introduction aux méthodes audiovisuelles organisé par la CILA à Neuchâtel, en octobre dernier, M. Gauthier, de l'Université de Paris, a parlé de ce problème. Il a préconisé de ne s'attacher, lors de la correction, qu'à un point très précis: Grammaticalité globale, ou intonation, ou encore tel ou tel son. Mais même si l'on s'en tient à ces points, la correction ne pourra se faire qu'en écoutant chaque bande l'une après l'autre. . .

a tout oublié”, etc. L.V. a le mérite, dans le premier chapitre de son livre, de lui donner un sens très large, démythifiant ainsi une notion qui traduit encore toujours l’apanage d’une élite (“C’est un homme très cultivé”). “La culture d’un pays, c’est non seulement sa manière propre d’agir, de réagir et de penser (mais jusqu’à quel point cela existe-t-il vraiment, du moins dans nos pays occidentaux? on pourrait disserter longuement à ce sujet); c’est sa façon de vivre et sa mentalité, qui se reflètent ou se traduisent dans sa production artistique, littéraire, picturale ou musicale; c’est son apport scientifique au cours des âges, dans les disciplines importantes comme dans celles que voile parfois un incompréhensible dédain; ce sont ses grands hommes, illustres ou méconnus; c’est toute son histoire, radieuse ou sanglante, avec son cortège de gloire et de misère; c’est son folklore et son trésor de légendes; c’est enfin, aussi, le pays lui-même, son paysage dans toute sa richesse et sa variété. (. . . ) La culture, c’est aussi — et pourquoi pas? — la manière de chanter sa joie ou sa peine, ou la manière de manger et de se distraire; c’est le “tea” des Anglais, le “patis” du Midi et les harengs des petits ports des Pays-Bas” (10).

On ne peut qu’approuver cette façon de concevoir et de définir la culture ainsi que l’affirmation selon laquelle un des objectifs importants de l’enseignement des langues est de fournir aux étudiants “la possibilité de contact le plus direct, sous forme orale ou écrite, par la conversation, la radio, la télévision, le journal ou le livre, avec des habitants de pays et de parler différents”(5). Malheureusement le livre de L.V. ne donne explicitement qu’un seul moyen d’établir ce contact “le plus direct”, alors que son titre pouvait faire croire qu’on y trouverait une description de l’utilisation des moyens d’information modernes pour la communication culturelle dans l’enseignement des langues. Il est en effet décevant, après avoir pris connaissance du titre, lu l’introduction et le premier chapitre, et appris que cette étude a été entreprise et publiée par l’AIMAV<sup>1</sup>, de ne trouver qu’une analyse de l’emploi du texte écrit pour l’information culturelle. En effet, à lire L.V., on serait tenté de croire que le récit, dont trois types sont examinés, l’anecdote pure et simple, l’histoire amusante et l’anecdote à fondement culturel, est le moyen le plus approprié et le plus efficace de faire accéder les élèves en langue étrangère à la culture correspondante. Si l’auteur relève, avec raison, le danger et l’erreur de confondre culture et littérature, il n’en reste pas moins que toute sa démonstration repose sur le texte écrit uniquement. Certes, il reconnaît l’importance de la chanson, bien qu’on puisse le soupçonner de la considérer d’abord sur le plan des paroles et non de la musique et du phénomène social. Certes, il consacre un chapitre, l’avant-der-

1 Association internationale pour la recherche et la diffusion des méthodes audio-visuelles et structuro-globales, Bruxelles.

nier, à "information culturelle et enseignement audio-visuel", dans lequel il note brièvement qu'il peut être bénéfique d'illustrer un récit par des dessins ou d'accompagner son étude par des diapositives et que les auxiliaires audio-visuels "complètent véritablement l'information culturelle". Mais tous les autres chapitres, qu'il s'agisse de ceux consacrés à l'enseignement technique, primaire ou aux cours pour adultes, ou de ceux traitant de la place de la littérature et de la simplification littéraire, ou encore de ceux analysant le moment où placer et intégrer l'initiation culturelle, ne se réfèrent qu'à la communication écrite.

Il n'est pas indispensable d'être un adepte absolu des thèses de Mc Luhan pour reconnaître que ce que L.V. nomme culture est actuellement transmis en grande partie par des moyens audio-visuels. Alors pourquoi ne pas les utiliser également en classe pour le même but? · A ne pas le faire, on risque de donner aux élèves une image très artificielle et rétrograde d'une réalité qu'ils ont l'habitude de vivre différemment dans leur vie de tous les jours. Nous touchons là un des problèmes les plus importants de la pédagogie, celui de la différence entre la réalité de l'école et celle de la vie. Toutes les tentatives et recherches actuelles en matière d'enseignement essaient de rapprocher l'une de l'autre. Et nous ne sommes pas persuadé que le récit écrit, tel que le préconise L.V., soit le meilleur moyen d'y parvenir. C'en est un, certes, mais pas le seul. De plus, c'est le plus scolaire et par conséquent le plus utilisé et le plus connu.

Après avoir critiqué la méthode des "milieux" ou des centres d'intérêt, qui aboutit, en général, à accumuler dans des textes artificiels des mots inutiles, et celle du récit de voyage, qui ne donne qu'une image hasardeuse et simpliste d'une culture étrangère, l'auteur s'attache à décrire la "seule possibilité" subsistant pour réaliser la finalité de l'enseignement des langues vivantes: le récit. Nous reconnaissons volontiers avec lui que le besoin de raconter et d'écouter, ainsi que de se raconter des histoires correspond à un phénomène humain essentiel. Mais il conviendrait de réfléchir un instant à la manière dont on raconte aujourd'hui des histoires. De la liste des sujets qu'on trouve aux pages 62–66 (il y a 40 catégories qui vont des "contes populaires" aux "textes relatifs à l'histoire de la langue étudiée" en passant par les "histoires policières", les "textes relatifs aux sports", au cinéma, à l'architecture, etc), on peut se demander combien peuvent être légitimement présentés aujourd'hui sans le secours de l'image et/ou du son. Comment, par exemple, donner un aperçu de la carrière de Louison Bobet ("textes relatifs aux sports"), sans montrer un extrait d'actualités faisant revivre une de ses victoires ou au moins un reportage illustré le "donnant à voir" aux élèves? Comment lire des "anecdotes relatives à des musiciens", sans écouter des passages de leurs

oeuvres? Nous pourrions accumuler les exemples et aboutir à la conclusion suivante: à n'utiliser que le récit, on ne fera que parler de la culture, mais on ne la connaîtra pas réellement, on ne la vivra pas.

On nous rétorquera que c'est l'évidence même et qu'aucun professeur ne lira un récit sur Beethoven ou les Beatles sans faire écouter un disque. L.V. nous le rappelle avec raison dans son dernier chapitre. Notre point de vue est pourtant différent. Nous pensons qu'aujourd'hui, pour la plupart des sujets culturels, c'est le texte écrit qui devient le complément à l'information et non le contraire comme nous l'expose l'auteur. Ce dont nous avons besoin pour transmettre réellement une culture, ce n'est pas d'une description de l'utilisation du texte écrit, que nous pratiquons jusqu'à satiété, mais d'une méthodologie des moyens actuels qui véhiculent la culture. Il existe, certes, quantité d'ouvrages et d'articles sur les instruments audio-visuels dans l'enseignement en général et des langues en particulier, mais il serait utile de faire une fois le point dans le domaine spécifique de l'information culturelle intégrée à l'enseignement d'une langue étrangère. Quelles sont les techniques pour réaliser un environnement visuel sur le pays dont on étudie la langue à l'intérieur d'une classe? Comment écouter et exploiter un document sonore? Comment regarder, écouter et exploiter un document filmé ou télévisé? Comment utiliser la radio à l'intérieur d'une classe pour y faire pénétrer un peu de réalité culturelle? Comment associer l'enseignement de l'histoire et de la géographie à celui des langues étrangères? (pédagogie par équipe) etc. Autant de questions qui connaissent certainement maintes réponses mais dont la description devrait être poursuivie plus systématiquement. Car il n'est pas certain que nous sachions très bien comment enseigner une langue authentique, véhicule d'une culture, avec les moyens de communication actuels. Il semble que le décalage entre les deux réalités que nous mentionnons plus haut devienne toujours plus grand. Le livre de L.V. a le mérite de nous rappeler que la culture est autre chose que la littérature, les beaux-arts et la philosophie, il nous décrit également l'efficacité du récit dans l'information culturelle, mais, malheureusement, sa démonstration est trop limitée par rapport aux possibilités actuelles de l'enseignement, et nous osons espérer que dans un prochain ouvrage il étendra sa description à d'autres moyens d'information.

Service de recherche des Eurocentres  
CH 8038 Zurich

René Richterich

**How do you do**, Audiovisueller Kurs für 10–16 jährige, herausgegeben und bearbeitet von: Eric Orton, M.A., Norbert Hackethal, Oliver Goldfinch, M.A., Marianne Calmann, Dr. Peter Stoldt, Heinz Schäfer; Beratung: Christian Schausten, Ingvelde Schmidt-Reckert, Robert Rehling. Illustration: Ulrik Schramm, Kurt Schmischke; Verlag: Ferdinand Schöningh, Paderborn, 1966.

*How do you do* ist ein audiovisueller Lehrgang in 4 Folgen mit steigendem Schwierigkeitsgrad. Die 1. Stufe ist gedacht für ca. 11-jährige Kinder und umfasst ungefähr eine Jahresarbeit. Die 2. Stufe, ebenfalls als Jahresarbeit gedacht, wendet sich an ca. 12-jährige. Dann folgt ein dritter Jahreskurs, und die 4. Stufe enthält Unterrichtsstoff für 2 Jahre, also für 15–16 jährige Schüler.

Gegenwärtig sind erst die Stufen 1 und 2 erhältlich. Die Publikation der Stufe 3 ist auf August/September 1969 angekündigt, und Stufe 4 soll 1970/71 erscheinen.

### **Kritische Betrachtung der Stufen 1 und 2**

#### *a) Textdarbietung:*

Stufe 1 besteht aus 2 Teilen: *Im 1. Teil* gibt es für den Schüler ein illustriertes Heft, wahlweise mit oder ohne Text. Das beschriftete *Schülerheft* enthält zusätzlich eine passende Abdeckkarte, mit welcher der Text freiwillig verdeckt werden kann. Der überzeugte Anhänger der reinen audiovisuellen Methode, welcher im Anfang jegliches Schrift- und graphische Lautbild vom Schüler fernhalten will, wird wohl das textfreie Heft wählen, da er weiss, wie leicht die Schüleraugen wandern und gerade dasjenige sehen wollen, was der Lehrer nicht empfiehlt.

Die Bilder sind farbig, phantasievoll und ansprechend für 11-jährige, sie sind aber keineswegs eindeutig und können nicht ohne Einführung durch den Lehrer verwendet werden.

*Im 2. Teil* erhält der Schüler wieder ein nach den Grundsätzen der audiovisuellen Methode *illustriertes Buch*, welches anfangs wenig und gegen Schluss mehr Text aufweist. Zu Beginn kommen sozusagen nur die im 1. Teil gelernten Wörter und Strukturen vor, jedoch in andern Zusammenhängen, ein gut durchdachtes Beispiel von immanenter Repetition. Zusätzlich zum Lesen folgen die ersten Schreibübungen in einem speziellen *Schülerarbeitsheft*, welches im Schwierigkeitsgrad sehr sorgfältig aufgebaut ist. Durch Variationen, Illustrationen und spielerische Einlagen wird die geistige und seelische Art der 11-jährigen Kinder unmittelbar angesprochen.

Für die *Hand des Lehrers* sind in Stufe 1 bestimmt: 4 *Schallplatten* oder 1 *Tonband*, dazu 1 *Begleitheft* mit allen Texten und zusätzlichen Drills; 1 *Lehrerbuch* mit vielen wertvollen methodischen Hinweisen, Anregungen, Erklärungen und Drills, dazu Frage- und Antwortspielen, Dialogen zum Aufführen. Zusätzlich stehen dem Lehrer 41 "Flash Cards" zur Verfügung. Diese Karten zeigen Gegenstände, Personen und Situationen und können der Klasse vielfach vorgeführt werden: Zur Einführung neuer Wörter, zur Repetition des gelernten Vokabulars, als Stimuli zur Repetition von Patterns oder zum freien Sprechen.

Die Art der Darbietung ist so mannigfaltig und bis in alle Möglichkeiten durchdacht, dass dem Lehrer freiere Hand bleibt als in vielen andern Sprachlehrgängen. Der Grundgedanke entspricht den modernen Erkenntnissen der Sprach- und Lernpsychologie: Der Erwerb einer Fremdsprache zum sichern und freien Gebrauch als Kommunikationsmittel und als Reaktion auf Situationen geht über "Sehen und Hören"- "Verstehen"- "Wiederholen"- zur eigenen freien Anwendung. Viele Schüler benützen visuelle Eindrücke als Gedächtnisstützen, andere verlassen sich auf ihr Gefühl für Rhythmus. Eines jedoch kann den spontanen Redefluss nur hemmen: Die vorausgehende, intellektuelle Anwendung grammatischer Regeln. Trotzdem ist auf die Grammatik nicht verzichtet worden: Die Erkenntnis einer Regelmässigkeit im Sprachablauf ist ein unschätzbare Mittel der nachträglichen Festigung und kann Halt bieten bei Unsicherheiten. Die grammatische Regel steht daher nicht am Anfang, sondern am Schluss. Eine weitere Eigenart der Darbietung in diesem Kurs ist die, dass sämtliche Lektionen nach audiovisuellen Gesichtspunkten aufgebaut sind, aber ohne die teuren Anschaffungen wie Stehfilmprojektor und Sprachlabor durchgeführt werden können. Die Stehfilmfilme oder Dias können durch "Flash Cards" ersetzt werden, und die Übungen sind so variiert und anregend, dass die Aufmerksamkeit beim Chor-, Gruppen- und Einzelsprechen wach bleiben sollte. Natürlich würde ein Sprachlabor noch bessere Dienste leisten. Besonders wertvoll ist, dass so viele Gespräche dramatisiert werden können, was ein ausgezeichnetes Mittel zur Förderung des freien Sprechens ist.

*Stufe 2* bietet wiederum ein reich illustriertes und auch stofflich abwechslungsreiches *Schülerbuch*. Die Methode der Darbietung ist ein glücklicher Kompromiss zwischen rein audiovisueller und konventioneller Art. Neue Strukturen werden audiovisuell eingeführt und kurz darauf in konventionellen Erzähl- oder Dialogtexten repetiert. Übungen folgen in bunter Folge: Fragen und Antworten, Einsetz- und Kombinationsübungen, Rätsel, Sprichwörter, Bildbeschreibungen . . . Es ist eine anregende Vielfalt, und vor

allem nie zusammenhangslos, sondern stets in einem Kontext, was ja so wichtig ist.

Die Verfasser schreiben im *Lehrerbuch*, sie hätten nach einer Kombination der "situational" und der "structural method" getrachtet. Dies ist ihnen auf beste Weise gelungen, und die Art der Darbietung entspricht vollauf den Forderungen der modernen Lernpsychologie.

Gegen Ende der Stufe 2 ist der Schüler in der Lage, auch die *Begleitlektüre* "The Red Mini" zu lesen, welche ganz dem Vokabular von How do you do angepasst ist.

Die Grundkonzeption der Stufe 2 ist im Lehrerbuch eingehend beschrieben: Die Lernschritte bestehen aus:

- 1) Presentation: - look / -look and listen / -understand /
- 2) Assimilation: - look, listen, repeat / -read, listen, repeat / -write, listen, repeat / -look, listen, answer /
- 3) Utilization: - look, ask, answer / -speak the text / -listen, speak, repeat (reinforcement by oral drills)/- listen, speak, write, correct/-act *the text*.

Auch in Stufe 2 stehen dem Lehrer 3 *Platten* oder 1 *Tonband* zur Verfügung, auf welchen "native speakers" pro Lektion meist 1 Konversations- und 1 Erzähltext sprechen. Sämtliche Texte sind in einem "tapescript" zusammengefasst.

*Stufe 3* (nächstens erhältlich) lässt das audiovisuelle Element in den Hintergrund treten. Dafür werden mehr audio-linguale Dialoge geboten.

- Audio-visual sollen neue Begriffe erarbeitet werden.
- Audio-lingual werden neue Strukturen gelernt und frühere wiederholt.
- Eine grosse Anzahl "contextualised oral drills" bieten Möglichkeiten der Redeschulung.

*Stufe 4* (erhältlich ca. 1970/71) sieht als Hauptaufgabe die Aktivierung des bereits Gelernten vor, und das wesentlichste Mittel hierzu soll der audio-linguale Dialog sein.

#### *b) Textumfang*

*Stufe 1* enthält die gebräuchlichsten Strukturen und Redewendungen, -- Subst. (Sing., Plural, Saxon Gen.), -- Adjektive u. Adverbien, -- Verben (Imperativ, Indikativ *Präsens*) (affirmativ, interrog., negativ) (continuous), -- Präpositionen.

Dies ist eine sehr vorsichtige Auswahl des Allerwichtigsten, dargeboten in vielen kleinen Lernschritten. Begabte Klassen werden sich an einem raschen Lerntempo erfreuen können, schwache Klassen werden nicht durch entmutigende Misserfolge enttäuscht werden.

*Stufe 2* wiederholt, erweitert und festigt den Stoff der Stufe 1 und bringt neu: Komparation der Adjektive, unregelmässige Adjektive und Adverbien, "perfect tense" und "past tense" des Verbs, regelmässig u. unregelmässig. Die Auswahl ist weiterhin auf das Wichtigste beschränkt, und alle Schwierigkeiten werden so sorgfältig eingeführt und in so vielen variierenden Übungen gelernt, gefestigt und repetiert, dass ein Erfolg kaum ausbleiben kann.

*Der Wortschatz* in beiden Stufen besteht aus den häufigsten Ausdrücken der täglichen Konversation und entspricht (mit wenigen Ausnahmen) dem "Grundwortschatz" (Siehe Klettverlag: "Grund- u. Aufbauwortschatz").

#### *c) Zeit*

Die Verfasser dieses Kurses schätzen, dass beide Stufen je ca. 40 Wochen zu 4 Lektionen beanspruchen. Dies scheint eine ausserordentlich vorsichtige Schätzung zu sein.

#### *d) Schwierigkeitsgrad, Intensität, Variation, Wirkung*

Von einem bewusst niedrigen Schwierigkeitsgrad am Anfang wird in steten, kleinen Lernschritten zu grösseren Anforderungen vorgegedrungen. Die Intensität der Übungen und deren mannigfache Variation, sowie die vielen Repetitionsmöglichkeiten garantieren das Mitkommen sozusagen jedes Schülers, und Langeweile wird der Lehrer mit Hilfe dieses Kurses leicht aus der Schulstube verbannen können.

#### *e) Sprachliche Aspekte*

– *Aussprache:* Die erhältlichen Probeplatten zeigen, dass die Texte von Personen mit englischer Muttersprache gesprochen wurden. Prof. B. Charleston, Universität Bern, beurteilte die Aussprache als "gut", fügte jedoch bei, der Knabe "Peter" in Lektion 1 weise einen "slightly common accent" auf; immerhin sei es eine vorteilhafte Idee, in einem Kurs für Kinder, Kinder sprechen zu lassen.'

– *Grammatische Strukturen:* Die Stufen 1 u. 2 bieten eine äusserst vorsichtige Auswahl an grammatischen Strukturen. In einem 2 Jahreskurs zu 4 Lektionen pro Woche würde man erwarten, dass wenigstens noch die Konversationsformen des Futurums und Konditionalis vorhanden wären. Immerhin steht es ja jedem Lehrer frei, schneller vorwärts zu gehen und Stufe 3 in Angriff zu nehmen, sobald der Stand seiner Schüler es erlaubt.



– *Freies Sprechen*: Überaus schätzenswert sind die vielen Lektüren in Gesprächsform, welche sehr leicht aufgeführt werden können und in kurzer Zeit zum freien Sprechen führen.

*f) Technisches:*

Stufe 1: 4 Platten 25 cm od. 1 Tonband 9,5 cm/sec: Texte, Drills, Lieder.

Stufe 1: 1 Tonband 9,5 cm/sec, zu Drillbuch.

Stufe 1: 41 "Flash Cards".

Stufe 2: 3 Platten 25 cm od. 1 Tonband 9,5 cm/sec: Texte, Drills, Lieder.

Stufe 2: 1 Tonband 9,5 cm/sec, zu Drillbuch.

Stufe 3: 3 Platten 25 cm: Texte, Drills.

Stufe 3: 1 Platte 17 cm: Lieder od. 1 Tonband: Inhalt der 4 Platten.

Stufe 4: Platten od. Tonband (noch keine techn. Angaben).

Technische Qualität: Die zur Ansicht gesandten Plattenkopien auf Plasticfolien weisen eine mittlere Tonqualität auf. Die Originalplatten werden wohl besser sein.

Sprechtempo: natürlich.

*g) Allgemeine Schlussfolgerungen:*

Der Kurs ist derart gut durchdacht, bietet so viele Abwechslungen und Übungsmöglichkeiten und lässt dem Lehrer derart freie Hand in der Gestaltung der Methode und Lehrgeschwindigkeit, dass er sowohl dem extremen Vertreter der rein audiovisuellen Schule dient, wie auch dem Lehrer, welcher eher auf konventionelle Art unterrichtet, aber das Hauptziel seines Fremdsprachunterrichts in der mündlichen Ausdrucksfähigkeit des Schülers sieht. Für diejenigen, welche den Fremdsprachunterricht ausschliesslich zur Schulung in analytischer Grammatik betreiben, ist der vorliegende Kurs weniger geeignet.

Universität Bern  
Institut für Sprachwissenschaft  
Abteilung für angewandte Linguistik  
CH 3000 Bern

Edwin Brechbühl