

MELANGES PEDAGOGIQUES 1973

**L'EXPLOITATION DIDACTIQUE
DE DOCUMENTS AUTHENTIQUES**

R. DUDA, J.-P. LAURENS et S. REMY

C. R. A. P. E. L.

Le compte rendu qui suit concerne trois tentatives d'exploitation systématique de documents authentiques, oraux et écrits, en vue de l'apprentissage des langues.

Une exploitation de ce type présuppose deux questions élémentaires :

— quels documents utiliser ?

— comment les traiter en vue de l'apprentissage par les enseignés :

a) de la langue,

b) de l'autonomie pédagogique.

Le choix des documents dépend bien entendu du *public* concerné, de ses *besoins*, et de son *niveau* au moment où l'on envisage d'exploiter avec lui des documents authentiques.

Le public de nos expériences était composé d'adultes engagés dans la vie professionnelle.

Compte tenu des possibilités et des circonstances professionnelles et extra-professionnelles des enseignés, il est possible d'envisager deux cas :

1. On aura recours aux documents utilisés ou rencontrés par les enseignés dans le cadre de leur profession (articles et notices techniques, enregistrements de séminaires, de conférences, etc.). Ceci présenterait l'avantage de fournir plus rapidement un échantillonnage des traits caractéristiques (grammaticaux et lexicaux) rencontrés par les enseignés, et donc, des difficultés auxquelles ils se heurtent le plus fréquemment. Cette démarche pourra donc être retenue dans un souci de rentabilisation à court terme, puisque ce sont les documents qui vont déterminer :

a) dans certaines limites, bien sûr, le contenu grammatical de la stratégie spécifique d'enseignement adoptée¹ ;

b) un travail spécifique de mise au point individuel (par les problèmes qu'ils posent à l'enseigné) ;

c) éventuellement une stratégie d'enseignement du lexique².

2. Si l'on envisage par contre une rentabilité à long terme, on aura intérêt à utiliser les nombreux documents de langue étrangère disponibles actuellement en France : écrits (journaux, magazines, livres), oraux (radio, disques), audiovisuels (films en version originale³, télévision⁴).

Le recours à certains de ces documents, ou mieux encore à tous (ce qui constituerait le début d'un véritable enseignement multi-media) permettrait à l'enseigné d'acquérir non seulement une certaine **autonomie linguistique** (en particulier pour ce qui concerne la compréhension écrite et orale) mais également son **autonomie pédagogique**, en vue de son auto-formation ultérieure. C'est pour atteindre ce double objectif que nous avons conçu les diverses utilisations de documents authentiques présentées dans les trois expériences décrites ci-dessous.

¹ On entend par « stratégie » l'organisation de la transmission d'un certain nombre d'éléments morpho-syntaxiques ou lexicaux, dans le cas de l'enseignement d'une langue étrangère.

² L'expérience montre qu'il s'agit là d'un aspect secondaire de la stratégie globale (du moins pour l'enseignant), puisqu'il est généralement pris en charge de façon empirique par les enseignés eux-mêmes. Cependant, des problèmes d'ordre sémantique (dans le cas de documents d'une haute technicité) peuvent limiter sérieusement les possibilités d'emploi de ces documents par l'animateur, si celui-ci n'est pas un spécialiste.

³ Il est vrai que le sous-titrage nuit considérablement à l'attention que l'on peut porter à la bande sonore.

⁴ Par exemple pour l'anglais dans le Nord de la France, pour l'allemand dans l'Est. Le développement de la télévision par câble permet d'espérer que l'on pourra recevoir ces émissions dans tout le pays à plus ou moins longue échéance.

PREMIÈRE EXPÉRIENCE

LES DOCUMENTS DE TRAVAIL AUTONOME (D.T.A.)

(R. Duda et J.-P. Laurens)

Dans le cadre des Cours du Soir organisés par le C.R.A.P.E.L., et compte tenu de l'orientation générale de ces cours (prédominance de l'oral sur l'écrit, de la compréhension sur l'expression, préparation à l'autonomie pédagogique), il a été décidé d'exploiter des enregistrements radiophoniques, en particulier à partir du *World Service (W.S.)* de la B.B.C. qui transmet, en anglais, vingt et une heures sur vingt-quatre vers l'Europe occidentale⁵. L'exploitation d'émissions de radio pose le problème d'une typologie linguistique de ces émissions, qui n'existe pas encore. Dans un premier temps, et d'une façon tout à fait empirique, nous avons retenu les bulletins d'information du *W.S.*, en raison :

- de la fréquence de ce type d'émission (toutes les heures) ;
- de sa relative brièveté (neuf minutes) ;
- de l'homogénéité de la langue utilisée (niveau constant) ;
- de la possibilité de trouver le même contenu ailleurs : informations en langue maternelle, soit orales (radio), soit écrites (articles de journaux), ce qui permet aux enseignés de se concentrer avant tout sur les problèmes de forme.

Nous avons retenu ces bulletins d'information malgré le caractère *non-spontané* de ce discours (il s'agit bien sûr d'*écrit oralisé*⁶, et le risque de voir l'enseigné imiter telle ou telle forme réservée au registre des bulletins d'information, ce contre quoi, bien sûr, nous avons mis en garde notre public.

Le public

A priori, un entraînement à la compréhension des bulletins d'information du *W.S.* ne peut concerner qu'un public déjà familiarisé avec une partie assez

⁵ *B.B.C. World Service*

P.O. Box 76,

Bush House,

Strand,

London WC 2B 4PH.

Un bulletin mensuel des programmes en langue anglaise, intitulé *London Calling*, est fourni gratuitement sur demande.

⁶ Sur la notion de « discours spontané », voir dans le présent volume : « Vers un enseignement de l'expression orale en anglais ».

importante du système morfo-syntaxique de l'anglais, soit *sous forme orale*, et dans ce cas cet entraînement doit permettre de *vérifier* et de *développer* cette connaissance, soit *sous forme écrite* (le cas le plus courant dans l'état actuel des choses), les D.T.A. permettant alors, jusqu'à un certain point, de *ménager une transition* vers la forme oralisée du système.

Le corpus d'expérimentation

Le corpus comprend huit D.T.A., consistant chacun en un enregistrement (ondes courtes) de neuf minutes, accompagné d'une série d'exercices de compréhension et de discrimination, d'une transcription lacunaire et de reproductions d'articles de journaux, en anglais ou en français, correspondant par le contenu à certaines des informations faisant l'objet du D.T.A.

Ces enregistrements ont été effectués au mois de novembre 1972.

Les objectifs

1. Performance linguistique

Il s'agit, d'une part, d'amener l'enseigné à une *compréhension cursive des bulletins d'information* du W.S., ou en d'autres termes, de l'amener à comprendre un programme évanescent (sans enregistrement, sans script), et d'autre part d'entraîner et de développer *l'aptitude générale de compréhension orale* de façon empirique.

2. Autonomie pédagogique

Nous voulons *préparer l'enseigné à prendre en charge sa propre formation*. Les D.T.A. représentent une étape préparatoire à cette autonomie, selon le schéma suivant :

- 1) enseignants + animateur → méthodologie d'utilisation des D.T.A. ;
- 2) enseignants (seuls ou en groupes) → travail sur D.T.A. ;
- 3) enseignants + animateur → analyse des difficultés et problèmes rencontrés en 2) ;
- 4) enseignants + animateur → méthodologie de travail sur documents personnels des enseignants ;

5) enseignés seuls → travail sur documents personnels ;

6) enseignés + animateur → analyse des difficultés et problèmes rencontrés en 5).

Une septième étape théorique, mais dont la possibilité a été évoquée avec certains auditeurs des Cours du Soir, consisterait dans la préparation, par les enseignés ayant atteint une compétence suffisante, de D.T.A. nouveaux, destinés à être utilisés par les enseignés commençant le cycle.

L'étape cruciale est bien sûr la quatrième, où les enseignés commencent à prendre en charge eux-mêmes leur formation et tentent de mettre au point une méthodologie de travail personnelle ou de groupe. On remarquera que la forme même des D.T.A. utilisés pendant les trois premières étapes (enregistrement et articles de journaux correspondants) présente un modèle d'exploitation possible de bulletins d'information dans une situation d'autonomie.

Le traitement des documents

Il a été décidé de faire porter ce traitement sur la compréhension *superficielle* du texte et sur certains éléments de compréhension *globale* (« compréhension de détail »), les notions de « superficielle » et de « globale », auxquelles on peut ajouter celle de *totale*, étant définies comme suit (l'accolade signifie : « somme de... ») :

Compréhension totale	{	forme totale : appréhension de la totalité des unités formelles contenu total : somme totale des unités informatives dénotatives ⁷
Compréhension globale	{	nombre minimum suffisant d'unités formelles (grammaticales et lexicales) contenu total ou nombre minimum suffisant d'unités informatives
Compréhension superficielle	{	nombre indéterminé d'unités formelles nombre indéterminé d'unités informatives

⁷ Bien entendu, il est impossible de tenir compte de l'interprétation connotative du texte faite par l'auditeur. Tout au plus peut-on prévoir telle ou telle connotation de type rhétorique, c'est-à-dire voulue par le scripteur.

La vérification de l'appréhension de la forme totale ne présente pas, a priori, un intérêt très grand, puisque, même dans la langue maternelle, il est rarement possible et de toute façon *inutile* d'appréhender cette totalité formelle. D'ailleurs, une vérification de ce type devrait sans doute s'effectuer au moyen d'une transcription intégrale qu'accomplirait l'enseigné. C'est un procédé utilisable, sur des passages courts, mais dans des circonstances différentes de celles de l'expérience (par exemple, avec la présence d'un animateur « bouée de secours »), et avec des objectifs différents des nôtres : vérification de la discrimination d'un ou de plusieurs points précis, exposition d'un phénomène syntaxique ou morphologique particulier, etc.

Un moyen de contrôler la compréhension globale du document consisterait à vérifier si l'auditeur est capable ou non de reproduire (à l'écrit ou à l'oral) ce que l'on conviendrait d'appeler l'« essentiel » du contenu de ce document. C'est un exercice au demeurant relativement naturel, puisqu'il nous arrive souvent, en langue maternelle, de rapporter à nos proches telle ou telle information lue ou entendue. Cependant, qu'il s'agisse de la langue maternelle ou d'une langue étrangère, cette notion d'« information essentielle », ou en d'autres termes, pertinente pour l'auditeur, est nécessairement subjective. La vérification de la compréhension « globale » d'un document serait donc plutôt du ressort de l'enseigné lui-même, qui a tout loisir de se rapporter à la transcription fournie pour comparer ce qu'il a cru ou pu comprendre, avec ce qui a été dit effectivement. Il est évident que ce qu'il aura pu saisir du contenu sera dans certains cas extrêmement réduit (coordonnées spatio-temporelles, noms d'hommes politiques par exemple, dans le cas qui nous occupe) : on parlera alors de compréhension superficielle.

Enfin, c'est l'enseigné lui-même qui devra déterminer où se trouve le seuil qui sépare la compréhension globale de la compréhension superficielle, ceci en fonction de l'appréciation qu'il porte sur sa propre performance. En effet, le danger que représentent des tentatives de vérification directe de la compréhension globale, par le truchement d'exercices proposés par l'animateur (synthèses à effectuer par l'enseigné, questions de type synthétique, questions analytiques portant sur des détails jugés pertinents par l'animateur) réside précisément dans la non-coïncidence possible de ce que l'animateur, d'un côté, et l'enseigné, de l'autre, jugent pertinent⁸. Ceci ne tient pas compte

⁸ Il est certes possible dans un groupe quelconque d'arriver à un consensus pour ce qui est de l'essentiel à retenir d'un document, et d'entraîner par-là les enseignés à reconnaître et à distinguer le pertinent de l'accessoire. Mais ce n'est pas là le rôle de l'enseignant de langue dont l'intervention doit se manifester au niveau de la langue et non au niveau d'un contenu qui doit être laissé à l'appréciation des enseignés.

bien sûr des problèmes linguistiques, qui peuvent réduire à zéro la pertinence du document pour l'enseigné.

C'est pourquoi, en définitive, les exercices de compréhension et de discrimination proposés dans les D.T.A. ne s'attachent qu'au détail, morphologique, syntaxique ou lexical, dans le souci de familiariser l'enseigné, le plus rapidement possible, avec les caractéristiques proprement linguistiques de ce type de document.

Examinons de plus près les exercices proposés dans les D.T.A.

1. *Compréhension superficielle*

L'auditeur est invité à écouter l'enregistrement à plusieurs reprises s'il le désire, et à noter (sous forme télégraphique) ce qu'il comprend ou croit comprendre, en s'attachant tout d'abord à essayer de repérer les coordonnées spatio-temporelles du contenu de chaque information. Si la première écoute (au moins) doit s'effectuer sans arrêter le déroulement du programme :

(i) pour recréer momentanément une situation réelle d'écoute du programme évanescant ;

(ii) pour donner conscience des difficultés à résoudre (et du travail à accomplir), l'enseigné peut, lors des écoutes suivantes, arrêter le déroulement du programme, par exemple pour prendre des notes. Ceci lui permettra de vérifier sa compréhension superficielle (sinon globale) du texte, lorsqu'il se rapportera au résumé très succinct qui lui est fourni. Libre bien sûr à l'enseigné de prendre ses notes en anglais ou en français.

2. *Compréhension de détail*

Trois types d'exercices ont été retenus, qui portent donc sur des unités formelles et informatives isolées :

A) des exercices écrits très simples : questions polaires ou non-polaires, assertions vraies ou fausses, exercices à choix multiple de discrimination phonétique et sémantique ;

B) des transcriptions partielles, effectuées au moyen de blancs ménagés dans la transcription fournie aux enseignés ;

C) des exercices de prévisibilité grammaticale et lexicale.

A. Exercices et questions

On aura remarqué que ces exercices et questions sont écrits. Nous considérons en effet qu'ils seront ainsi plus facilement compris que des questions et exercices oraux, enregistrés sur la bande, et qui parfois présentent des difficultés de compréhension pour les enseignés (nous voulons vérifier la compréhension et la discrimination de certains détails de l'émission, et nous servir de questions, par exemple, comme un moyen d'atteindre ce but). Par ailleurs, des questions écrites posent moins de problèmes techniques que des questions orales (qui supposent un découpage du texte, sinon l'effort de mémorisation que nécessiterait une série de questions posées à l'avance serait trop considérable). Même dans le cas de questions écrites on aurait pu imaginer de découper le texte de façon à isoler les passages concernés ; cependant, l'expérience semble montrer que l'on peut se dispenser de cette technique, surtout dans la situation où l'enseigné est maître du déroulement de la bande. Enfin, la nature même de certains de ces exercices (choix multiple sémantique et phonétique, assertions vraies ou fausses) oblige à passer par l'écrit. Il s'agit donc d'exercices devenus maintenant très courants, dont on trouvera de nombreux exemples dans Dickinson & Mackin (1969).

B. Transcriptions partielles

L'utilité de la transcription lacunaire est double. Elle permet à l'enseigné de vérifier sa reconnaissance de certains éléments, lexicaux ou grammaticaux, dans des environnements variés. Elle permet également d'attirer l'attention de l'enseigné sur des éléments nouveaux, ou considérés comme tels, à des fins d'apprentissage ou simplement de sensibilisation. Le contenu sera donc fonction du *public visé* et du *document utilisé*.

Par ailleurs, il s'avère qu'il est possible de distinguer (jusqu'à un certain point) apprentissage grammatical d'une part, et apprentissage du lexique et des structures d'autre part, étant entendu qu'« apprentissage » ici signifie développement de la faculté de reconnaissance et de compréhension. Le réemploi en expression de ces éléments appris n'est pas du ressort des D.T.A., et dans certains cas est même déconseillé.

(i) *Apprentissage grammatical*

Ici les blancs portent par exemple sur des éléments grammaticaux isolés (articles, démonstratifs, conjonctions, abverbes, etc.) ou sur des groupes verbaux

ou nominaux dont le lexique est en principe bien connu, ce qui permet de vérifier la reconnaissance de ces éléments dans des environnements variés, donc la connaissance des traits morphologiques caractéristiques de ces groupes.

Les blancs vont porter ensuite sur des éléments nouveaux, ou jugés tels. Les enseignés, pense-t-on, seront en mesure d'assimiler ces éléments parce qu'ils y sont exposés fréquemment.

(ii) *Apprentissage lexical et structural*

Nous avons déjà fait remarquer que si l'on a recours à des documents authentiques, ceux-ci vont déterminer le contenu grammatical de la stratégie d'apprentissage. A ceci on pourra ajouter qu'ils vont également en déterminer le contenu lexical, pour peu que l'on estime que celui-ci puisse présenter de l'intérêt. Pour ce qui est des bulletins d'information, il est clair que, en raison de la ré-occurrence fréquente de thèmes semblables, il est possible d'envisager un apprentissage lexical grâce au renforcement naturel né de la répétition. L'observation des bulletins d'information du *World Service* nous a amenés à distinguer :

- lexique et structures relevant du registre « informations radiophoniques du *World Service* de la B.B.C. » (ensemble fermé) ;
- lexiques « spécialisés » : géographie, conflits sociaux, guerre, politique, etc. (ensembles semi-ouverts) ;
- lexique « général » (ensemble ouvert).

Lexique et structures spécifiques

Il s'agit ici essentiellement :

a) de la construction passive, extrêmement courante, et en particulier de tournures passives *impersonnelles*, telles que :

- *it is known,*
- *it is understood,*
- *it is thought ;*

ou *personnelles* :

- *West and East Germany ↔ are*

expected...
reported...
believed...
said...

- b) de tournures de types variés, telles que :
- *The B.B.C. political correspondent quotes... as saying...*
 - *There have been reports that...*

La valeur informative de la plupart de ces tournures est peu élevée, et il s'agit de s'assurer que l'enseigné en a conscience. Mais il s'agit également d'entraîner l'auditeur à les percevoir et à les reconnaître, et surtout à les apprécier pour ce qu'elles sont, c'est-à-dire une espèce d'« emballage ». Un apprentissage systématique rapide s'est révélé possible en ce qui les concerne, assurant ainsi que, par la suite, il n'y aurait que peu de « blocages » sur ces points précis.

Lexique spécialisé

Le deuxième domaine lexical à explorer est bien plus vaste et différencié, puisqu'il s'agit de celui qui correspond au contenu des multiples types d'informations que l'on peut entendre : la politique, le social, les faits divers, l'économie, les finances, les troubles en tous genres, etc. Ici un apprentissage semi-systématique du lexique doit être possible, grâce à la répétition et à l'accumulation, dans des bulletins différents, d'informations de contenu similaire, comme par exemple, les négociations sur le Vietnam, les détournements d'avions, etc.

Ce qui suit est la série d'informations concernant l'envoi de lettres piégées en Grande-Bretagne. Dans les trois premiers les passages entre parenthèses correspondent aux blancs laissés dans le texte à des fins de transcription, dans le quatrième les parenthèses encadrent les mots à trouver dans un exercice de prévisibilité (ce type d'exercice est discuté plus bas).

D.T.A. 4

A letter bomb exploded at a London office-block injuring one man. Bomb experts are dealing with a second (suspected bomb in the building). The devices are reported to have been addressed to a diamond broker (who has offices in the building). A B.B.C. reporter says the firm is Jewish-run and he understands (that one of the devices was posted in India). Police and firemen have surrounded the building, and the street outside was cordoned off for a time. Swiss police at Geneva airport have intercepted four letter-bombs addressed to the Israeli Mission (at the United Nations offices in Geneva). Police said the letters (had been posted in Delhi).

(10 nov. 1972)

On remarquera que les blancs ne portent pas uniquement sur le lexique plus spécifiquement lié au sujet traité (*bomb, device, post*) mais également sur des éléments de lexique géographique (*India, United Nations, Geneva, Delhi*) ou général (*building, offices*) dont on veut vérifier la reconnaissance. En particulier, les termes du lexique politico-géographique présentent un intérêt certain en raison :

— des difficultés de reconnaissance orale de la plupart d'entre eux ;
— de leur importance numérique et informative dans les bulletins. En effet, c'est généralement par des précisions d'ordre politico-géographique que commencent les différents communiqués. Exemples tirés du D.T.A. 8 :

- *The South Vietnamese have discounted widespread reports...*
- *With only a few days to go before the West German General Elections...*
- *The Indian Foreign Minister, Mr Swaran Singh...*
- *The United Nations General Assembly...*
- *The Israeli Defense Minister, Mr Dayan, is in the United States...*
- *The Lower House of the Japanese Parliament has been dissolved...*
- *In Northern Ireland, Roman Catholic ex-servicemen, in an area of Belfast...*
- *The England World Cup goal-keeper, Gordon Banks...*

D.T.A. 5

The director of a Jewish-owned diamond firm in London has been injured in a letter-bomb explosion. It was (one of at least) 13 letter-bombs discovered (in various parts of) London after they'd been delivered to Jewish firms and individuals. The director opened the letter (unaware that the) police had already been to the building to inspect another (suspicious-looking envelope). All the other (devices) were defused and (one of the) envelopes contained a message claiming to be from the (extremist Arab guerilla group) the Black September Movement. A senior police officer said the letters were sent from Bombay and Delhi. Reports from India say (at least 50) letter-bombs have been intercepted there in the past two days. Swiss police (also discovered at least 5) letter-bombs addressed to Israelis.

(10 nov. 1972)

On constate que, si les blancs ne portent que sur un lexique que l'on pourrait qualifier de « général » (*at least, unaware, discovered*), il y a dans cette information reprise (donc, on l'espère, renforcement) de nombreux éléments de vocabulaire présents dans le communiqué précédent :

<i>Jewish-owned (Jewish-run)</i>	<i>Delhi</i>
<i>diamond</i>	<i>India</i>
<i>injure (injured, injuring)</i>	<i>Swiss police</i>
<i>explode (exploded, explosion)</i>	<i>Israelis (Israeli)</i>
<i>intercepted</i>	<i>London</i>
<i>addressed to</i>	—

Il est évident qu'à l'écrit ces mots (à l'exception probable de *injure*) ne présentent guère de difficultés de compréhension ; cependant, sous leur forme orale ils ne sont souvent pas reconnus. Il s'agit donc pour nous d'entraîner l'enseigné à les reconnaître, et de vérifier de temps en temps cette reconnaissance. Bien entendu, il ne saurait être question de se limiter à l'ensemble, aussi considérable soit-il, des mots anglais qui ressemblent à des mots français.

D.T.A. 7

(A total of 18 letter-bombs were discovered in Britain) up to last night. Most of the letters, addressed mainly (to Jews and Jewish companies) were posted from Bombay in India. The first arrived on Friday. The latest ones were sent to London addresses, and another to Glasgow. Police investigating the spate of letter-bombs to Britain (have warned the public) — particularly Jews — (not to open any mail they cannot identify). (Meanwhile, the Indian authorities) say they have intercepted some 50 others in Bombay and Delhi (which had overseas addresses on them). The Indian Minister of Communications has said his government got advance warning about letter-bombs (from certain Arab embassies two months ago) and immediately took precautions.

(12 nov. 1972)

On remarquera ici que le début de l'information a été omis. Ceci a été fait systématiquement pour chaque information à partir du D.T.A. numéro 6. En effet, il était nécessaire :

(i) de sensibiliser l'enseigné à l'importance du début de chaque information dans un bulletin. On sait qu'il se produit fréquemment (même en langue maternelle) quelques instants de « flottement » ou de « décrochage » lorsque survient un changement brusque et total de sujet (entropie rhétorique ou mieux, thématique) ;

(ii) de permettre à l'enseigné de vérifier sa capacité d'adaptation rapide à ces changements de sujet.

D.T.A. 8

Special (equipment) to detect (hidden) explosives is being installed in major postal sorting-(offices) in Britain as one of a (series) of measures to combat the (spate) of letter-bombs (addressed) to Jews and (Jewish) firms which have been (arriving) in this country. The (installation) of the screening (equipment) is expected to be completed today. The British (police) have been (keeping) in touch with the International Police (Organization), Interpol, and the (authorities) in India, where all the latest letter-bombs were (posted).

(13 nov. 1972)

Voir la discussion de cet exercice plus bas.

Lexique général

Ce domaine lexical très vaste représente d'abord la somme des différents lexiques « spécialisés », mais se définit, dans le cadre d'une information donnée, par opposition à ceux-ci. Dans la phrase qui suit, le lexique général est indiqué en gras, et le lexique spécialisé en italiques.

In Japan **many people** were *killed and injured* when an *express train* caught fire in a *tunnel*.

Par rapport aux trois sous-ensembles « spécialisés » :

- *killed, injured, caught fire* ;
- *express train, tunnel* ;
- *Japan*,

many people représente un lexique général « non marqué ».

Dans l'exemple suivant, le lexique spécifique est indiqué par des capitales :
REUTER QUOTES AN OFFICIAL STATEMENT AS SAYING the **two countries** had **agreed** to exchange *diplomatic missions at ambassadorial level*.

On trouve ici :

- un ensemble spécialisé : *countries, exchange missions at ambassadorial level, an official statement* ;
- un sous-ensemble spécifique : *Reuter quotes an official statement as saying* ;
- un sous-ensemble non marqué : *two, had agreed*.

Si l'on peut penser que l'apprentissage du lexique spécialisé sera facilité

par sa ré-occurrence fréquente, il n'est guère possible de contrôler l'apprentissage, éminemment irrationnel, du lexique général. Bien entendu, un élément donné pourra appartenir tantôt à l'une, tantôt à l'autre de ces catégories, suivant le contenu principal de l'information diffusée.

Les blancs dans les premiers D.T.A. portent sur des éléments supposés connus ou du moins appris dans un autre contexte et dont on vérifie la connaissance ou la reconnaissance. Ils portent ensuite sur des éléments « nouveaux » que l'auditeur aura vus ou entendus auparavant dans d'autres documents de travail. Par exemple, *Czechoslovakia* ne fera l'objet d'un blanc que s'il a été rencontré précédemment dans un D.T.A. ou dans un article de journal. Il va de soi que la correction orthographique dans la transcription n'est pas essentielle, puisque ce n'est pas cela que l'on tente de développer chez les enseignés. L'auditeur est d'ailleurs libre d'écrire ce qu'il a entendu et reconnu, *Czechoslovakia*, par exemple, dans sa langue maternelle.

Nous sommes donc dans la situation où nous tentons d'utiliser un rapprochement entre la forme oralisée et la forme écrite d'un vocable ou d'un groupe de vocables, en vue de l'entraînement à la reconnaissance et à la compréhension de la forme oralisée. On remarquera cependant que la méthode de travail préconisée suppose une exposition répétée à la version oralisée du texte, avant que l'enseigné ne se reporte à la version écrite.

Une fois déterminée une stratégie du contenu des blancs dans une transcription partielle, il reste à décider de la longueur des blancs, de leur emplacement et de leur agencement. Il apparaît que la longueur des blancs dépend du type d'exploitation prévu. Par exemple, dans le cas d'une exploitation en autonomie, la longueur est indifférente. Par contre, dans le cas d'un test, il sera sans doute nécessaire de limiter cette longueur, pour des raisons évidentes de mémorisation, à moins que la vitesse de déroulement du test ne dépende de l'enseigné. Enfin, emplacement et agencement dépendront sans doute du type de document utilisé. En particulier, un agencement judicieux des blancs peut permettre d'attirer l'attention de l'enseigné sur le rôle des pauses dans le discours, spontané ou non. Ceci en raison, tantôt de leur utilité pour le décodage, tantôt des pièges qu'elles recèlent parfois pour l'auditeur.

C. Exercices de prévisibilité grammaticale et lexicale

L'objectif ici est de sensibiliser les enseignés aux phénomènes de prévisibilité, ceci en vue de faciliter les transcriptions effectuées de façon autonome.

Malgré le caractère partiellement aléatoire du phénomène, il est bon que l'enseigné sache en tirer profit le moment venu. Dans l'exemple suivant :

The North Koreans have demanded the... of all American troops from South Korea,

plusieurs étudiants n'avaient pas été en mesure de reconnaître le mot *withdrawal* ; cependant, ils avaient compris de quoi il s'agissait, le contexte politique et le co-texte (*demand, all, from*) les ayant guidés. La plupart des dictionnaires, sous le mot *retirer*, leur aurait donné *withdraw*, ce qui éventuellement leur aurait permis, dans une situation d'autonomie, de reconnaître *withdrawal*.

Pour ce qui est de la prévisibilité grammaticale, il est certain que l'enseigné peut atteindre dans ce domaine un degré de performance assez élevé, compte tenu du fait qu'il a affaire à un système pratiquement fermé, ce dont il n'a pas toujours conscience, s'obstinant à vouloir décoder des éléments (prépositions, articles, terminaisons) qu'il peut en fait rétablir automatiquement.

DEUXIÈME EXPÉRIENCE

LES DOCUMENTS FRANÇAIS DE TRAVAIL AUTONOME (D.F.T.A.)

(R. Duda)

Il s'agit ici de documents de travail fondés sur les mêmes principes de traitement que les D.T.A., mais qui se distinguent de ceux-ci par la langue, bien entendu, et surtout par leur composition et par le type de public auquel ils étaient destinés.

Composition

C'est une série de cinq documents comprenant :

- deux bulletins d'informations radio ;
- une série de messages publicitaires radiophoniques ;
- deux interviews de type spontané.

A la différence des D.T.A., les bulletins d'informations ici ne sont pas accompagnés d'articles de journaux.

Cadre d'exploitation et public

Ces documents ont été exploités dans le cadre du cours réciproque L.T.C. York - C.R.A.P.E.L. qui s'est déroulé à Nancy en juillet 1972 (voir *Mélanges* 1972) et ils étaient destinés à être utilisés en bibliothèque sonore par un public britannique d'enseignants de français, c'est-à-dire par un public qui, dans sa grande majorité, possédait déjà une compétence certaine en français.

Objectifs

— Permettre aux enseignés de prendre conscience, si nécessaire, de certaines difficultés de compréhension orale qu'ils pouvaient avoir.

— Poser, obliquement, le problème de l'exploitation de documents authentiques de ce type dans l'enseignement et l'apprentissage des langues.

— Proposer aux enseignés, sous une forme condensée, un échantillonnage de types de discours variés, à savoir :

a) de l'écrit oralisé (bulletins d'informations, spots publicitaires) ;

b) du pseudo-oral (spots publicitaires ; cf. plus bas DFTA 3) ;

c) du spontané (interviews).

— Attirer leur attention sur certains aspects de la langue orale, en particulier : la liaison et la contraction (phénomène lié à la prononciation ou non-prononciation du « e instable »).

Ceci avait également l'avantage d'amener dans certains cas les enseignés à observer, ou du moins tenter d'observer, le type de français « oral » qu'ils pratiquaient eux-mêmes. Il est notoire que la langue orale pratiquée par les enseignants de langues étrangères relève plutôt de l'écrit oralisé. Ceci en soi n'est pas plus condamnable que souhaitable, à condition que le locuteur ait bien conscience du type de langue qu'il pratique et des différences très grandes qui existent en réalité d'un type de discours à l'autre.

On trouvera ci-dessous un extrait du DFTA 3 (Messages publicitaires). Comme dans les D.T.A., il était demandé aux enseignés d'écouter d'abord l'enregistrement sans consulter la transcription et de faire les exercices correspondants, de compléter ensuite la transcription lacunaire qui leur était fournie.

D.F.T.A. 3

QUESTIONS

VII. Bic.

26 « *Oui, j'suis au courant* » : a-t-on fait la liaison ?
OUI NON

27 « *Puis ça sèche pas ; puis ça n'sèche pas* » :
distinguez ce qui est dit effectivement.

28 « *Les enfants d'aujourd'hui ; les enfants aujourd'hui.* »
Distinguez ce qui est dit effectivement.

TRANSCRIPTION PARTIELLE

VII. Bic.

Gérard Klein et Patrick Topalov tournent pour le feutre Bic.

« *Alors maintenant Patrick (— oui), tu t'adresses aux enfants.*

— (21)

— *Hein, tu leur parles du feutre Bic...*

— *Oui, oui, je vois, je vois.*

— (22)

— *Oui, j'suis au courant, j'suis au courant.*

— *... sèche pas...*

— *Ouais, ouais.*

— (23) *sans pesanteur, vas-y !*

— *Bon.*

— *Oh, mais c'est un joli feu-feutre Bi-Bic ça. Oh puis ça sèche pas,*
..... (24). *Ça coûte combien ça... 70 centimes...*

— *Non, non, non, non, pas des... des bébés. Les enfants d'aujourd'hui*
c'est...

— *Tous unis derrière la pensée Bic pour un feutre vraiment démocratique*
à 70 centimes ! »

Eh oui, vraiment le feutre Bic ne coûte que 70 centimes et il ne sèche pas.

PASSAGES A TRANSCRIRE

21 *Bon d'accord.*

22 *Qui n'coûte que 70 centimes.*

23 *Et ça écrit.*

24 *C'est mignon tout plein ça.*

TROISIÈME EXPÉRIENCE

LA COMPRÉHENSION ÉCRITE AU NIVEAU DÉBUTANT

(*R. Duda et S. Rémy*)

On pourrait s'étonner qu'à un moment où l'on prône avant tout l'utilisation de moyens audio-oraux ou audio-visuels dans l'enseignement des langues étrangères, on prétende proposer un cours de compréhension écrite pour débutants. Mais ce serait méconnaître les besoins de certains enseignés qui, pour des raisons généralement d'ordre professionnel, ont besoin d'une initiation rapide à une langue étrangère, et particulièrement au système grammatical de cette langue, afin d'être en mesure, le plus tôt possible, d'exploiter des documents écrits.

Une expérience dans ce domaine a été tentée au cours de l'année 1972-1973 avec quatre groupes d'adultes, à la suite de contrats passés par le C.R.A.P.E.L. avec deux entreprises nancéiennes, dans le cadre de la formation permanente.

Initialement il avait été décidé d'exploiter avec ces groupes un cours audio-oral de grammaire (Cembalo & Esch, 1971), en introduisant des documents écrits, plus tôt qu'il n'est prévu dans le cours utilisé. C'est ce qui a été fait avec trois groupes. Le quatrième, cependant, ayant pris nettement conscience de ses besoins immédiats, a rejeté au bout de deux séances le cours audio-oral et a réclamé le recours exclusif à l'écrit.

Par rapport aux trois premiers groupes, le cours utilisé dans cette troisième expérience a donc servi à illustrer, à renforcer et à développer (dans certains cas) le cours audio-oral. Pour ce qui est du quatrième groupe, par contre, il a d'abord servi de corpus d'observation et d'analyse de la langue.

Objectif du cours

Celui-ci consistait en une présentation aussi accélérée que possible des traits morphologiques et syntaxiques principaux de l'anglais écrit. Il s'agit là d'une démarche inspirée de Cembalo, Esch et Hildenbrand (1972). Par exemple, ont été traitées les formes en *-s*, *-ed*, *-ing*, *-'s*, la sémantique des temps, la phrase complexe (c'est-à-dire les relationnels), etc.

Ce parti-pris grammatical reposait sur deux principes :

— il était difficile de déterminer une stratégie d'*enseignement* du lexique qui convienne à l'ensemble des enseignés, en raison de leurs spécialités variées ;

— l'*apprentissage* du lexique est un phénomène éminemment personnel, qui repose sans doute sur des facteurs psycho- et socio-linguistiques encore peu connus, mais au nombre desquels se trouvent probablement les besoins professionnels. Par exemple, dans le cas des techniciens concernés par le cours, il était prévisible que serait appris, en priorité, de façon tout à fait empirique, le lexique de spécialité de chacun d'entre eux. Pour certains, d'ailleurs, le lexique spécialisé était déjà connu⁹.

On verra également que les documents sur lesquels reposait ce cours ne permettaient pas d'établir une stratégie précise d'enseignement du lexique.

En définitive, seuls ont été présentés les éléments lexicaux nécessaires à une analyse superficielle de la phrase, à savoir tout l'appareil de morphologie analytique (pronoms, prépositions, déterminants), les conjonctions, les modaux, les auxiliaires.

Composition du cours

D'emblée nous avons retenu le principe de l'exploitation de documents authentiques non tronqués, tirés de journaux et de magazines récents (articles, publicités, photographies accompagnées de légendes, dessins humoristiques). Ce choix est étroitement lié au principe de la préparation à l'autonomie pédagogique, puisqu'il permet de présenter aux enseignés un ensemble de documents auxquels il leur sera possible de recourir de façon individuelle par la suite.

Ces documents ont donc été retenus en raison de l'intérêt qu'ils présentaient pour l'introduction de certains phénomènes grammaticaux, non pour des raisons d'ordre culturel ou lexical.

⁹ On voit qu'il y a là une zone d'intervention possible pour l'animateur, qui peut aider les enseignés à mettre au point une méthodologie (individuelle ou collective) d'apprentissage des domaines lexicaux qui les concernent.

Exploitation des documents

Cette exploitation a suivi la démarche détaillée dans Duda, Esch et Laurens (1972, p. 45) :

- observation - exploration des documents ;
- formulation de « règles » de co-occurrence syntaxique et morphologique dans le cas qui nous préoccupe ;
- vérification de l'assimilation de ces règles au moyen de documents nouveaux.

Nous avons reproduit ci-contre une partie du corpus d'observation pour la forme en *-s*. Manquent ici les formes du type *let's* (impératif) et *1940's* (pluriels rares).

Il s'agit de textes tirés de placards publicitaires, dont les enseignants avaient des reproductions intégrales¹⁰.

On constate que ce corpus permet déjà d'établir quelques règles de co-occurrence pour la forme en *-s*, dont la nature exacte sera précisée, pour chaque environnement, par l'animateur (ou les enseignants), en faisant appel à ce qui aura été appris au moment de l'examen des formes en *-ed* et *-ing* par exemple. La vérification peut se faire au moyen d'exercices simples d'identification de formes, d'analyse de phrases, de traduction de passages courts. Ces exercices de traduction en particulier ont permis de familiariser les enseignants avec l'utilisation du dictionnaire, c'est-à-dire de les préparer aux limitations et aux conventions des dictionnaires (abréviations, mise en pages).

En définitive, il s'agit d'une expérience assez facilement renouvelable à condition de disposer :

- d'un stock suffisant de documents écrits de langue anglaise ;
- de moyens de reproduction rapides ;
- d'une stratégie de présentation de la morpho-syntaxe.

¹⁰ Dans la mesure du possible, ce sont les documents intégraux (publicités ou articles) qui ont été présentés aux enseignants, tout particulièrement lorsqu'ils étaient accompagnés d'illustrations. Pour des raisons d'ordre psychologique, il semblait en effet souhaitable de fournir aux enseignants, par le truchement des illustrations, un moyen d'actualisation sémantique, ne serait-ce que partielle, des textes.

Jonathan needs new Wellingtons.
Daniel's got exams coming up.
The au pair's in love.
The washing machine's making funny noises.
The garden needs doing.
The living room's looking tatty.

**For you, America's
most important city
is not New York.**

Reste le problème du passage éventuel à la langue orale lorsque les enseignés ont subi un apprentissage initial purement écrit. Compte tenu de l'aptitude à développer (la compréhension écrite), il est inutile de préparer systématiquement les enseignés à oraliser les documents qu'ils exploitent, en particulier, et l'anglais écrit en général. Cependant, afin qu'au moment du passage à l'oral les enseignés puissent tirer profit de l'apprentissage morphologique et syntaxique accompli à l'écrit, nous envisageons de proposer à ceux qui le désirent, une oralisation, sur bande magnétique ou sur cassette, des documents écrits sur lesquels ils vont travailler. L'exploitation de cette oralisation serait laissée à la charge de l'enseigné et n'interviendrait donc pas dans le cours écrit lui-même.

Conclusion

Nous avons donc vu deux types d'exploitation de documents authentiques.

Dans un cas, nous sommes partis de documents *oraux* bruts dont les caractéristiques grammaticales et lexicales ont permis d'envisager :

- une sensibilisation linguistique (D.F.T.A.) ;
- un apprentissage lexical (D.T.A.) ;
- un développement de l'aptitude générale de compréhension orale (D.F.T.A. et D.T.A.).

Dans l'autre, une stratégie préétablie d'enseignement de la grammaire a imposé le choix d'un certain nombre de documents *écrits*.

Il est clair que cette deuxième démarche est difficilement applicable dans le cas de documents oraux. En effet, s'il est possible d'isoler rapidement de nombreuses phrases sémantiquement autonomes à l'écrit, en vue d'une exploitation didactique, à l'oral par contre le problème est compliqué par la nécessité d'effectuer d'innombrables transcriptions qui seules permettent les analyses indispensables à l'exploitation du document.

Des analyses extensives des caractéristiques linguistiques des différentes émissions de radio, d'un point de vue statistique en particulier, permettraient

de savoir quelle émission ou type d'émission utiliser pour présenter tel ou tel phénomène grammatical ou domaine lexical. Empiriquement on connaît l'intérêt que présentent, pour l'observation des formes interrogatives, les jeux linguistiques radiophoniques. Il est à espérer que nos connaissances dans ce domaine de la typologie linguistique des situations de communication orale iront en s'amplifiant.

B I B L I O G R A P H I E

- CEMBALO, M. & ESCH, E. (1971). — *Cours d'anglais oral pour débutants*. C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.
- CEMBALO, M., ESCH, E. & HILDENBRAND, D. (1972). — *Cours d'entraînement à la compréhension écrite (anglais)*. C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.
- DICKINSON, L. & MACKIN, R. (1969). — *Varieties of Spoken English*. Oxford University Press.
- DUDA, R., ESCH, E. & LAURENS, J.P. (1972). — « Documents non didactiques et formation en langues ». In *Mélanges pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

Copyright C.R.A.P.E.L. - 1973