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

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1976)

Heft: [24]: L'enseignement de la compétence de communication en langues secondes

Artikel: Compte rendu d'une expérience pédagogique

Autor: Brunet, J. / Jammot, M.T.

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-977800

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.07.2025

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

Compte rendu d'une expérience pédagogique

Centre interuniversitaire de recherche pour le recyclage des maîtres d'italien, Paris

J. Brunet et M. T. Jammot

Les trois "hypothèses" méthodologiques qui seront exposées ci-après ont été élaborées par le Centre Interuniversitaire de Recherche pour le Recyclage des maîtres d'italien. Le C.I.R.R.M.I. est né d'une expérience qu'ont lancée, en novembre 1972, les Départements d'Italien de deux Universités parisiennes: Paris III – Sorbonne Nouvelle et Paris VIII – Vincennes. La mise en place d'actions de Formation permanente destinées à des stagiaires du secteur public et privé a, par contre-coup, fait ressentir l'absence de cette Formation continue chez les enseignants eux-mêmes, contraints d'assurer par leurs propres moyens la mise à jour de leurs connaissances. L'évolution rapide que l'on constate depuis quelques années dans les domaines de la linguistique, générale et appliquée, de la pédagogie, de la psycho-sociologie, etc. – pour ne citer que quelques-unes des disciplines qui concernent plus directement le professeur de langues vivantes – rend cette mise à jour à la fois indispensable et difficile si elle repose entièrement sur l'activité individuelle. Les Départements d'italien susmentionnés ont donc pris l'initiative d'organiser des cycles de conférences et de débats, destinés aux professeurs de l'enseignement secondaire et supérieur de la région parisienne. Des questionnaires adressés à ces derniers ont permis de fixer le choix des sujets à traiter. Certains enseignants, qui avaient poussé plus loin que leurs collègues leur propre information sur tel ou tel de ces sujets, ont animé des séances de recyclage; pour d'autres, il a été fait appel à des personnalités compétentes.

Très vite est apparu, chez les participants, le besoin de dépasser ce stade de l'information. En particulier, l'échange de vues qu'ils ont eu sur les vertus et les lacunes des différents manuels, "classiques", audio-oraux, audio-visuels, destinés aux élèves de l'enseignement secondaire et aux Grands Débutants, a débouché sur l'idée de créer des documents plus souples, plus mobiles et plus variés.

Leur réflexion, qui s'appuyait sur la pratique quotidienne de ces manuels, les a conduits à formuler d'abord une série de refus ou de mises en garde:

– refus de la monotonie qu'engendre le récit trop long d'aventures artificielles, simples prétextes à l'exploitation de champs sémantiques (le vêtement, la nourriture, etc.),

— refus de la même monotonie due à la réapparition, à chaque leçon, de personnages non moins artificiels,
— refus de "héros" systématiquement enfants ou adolescents, évoluant dans le monde traditionnel de l'école ou de son négatif: les vacances,
— refus de l'utilisation exclusive de méthodes audio-visuelles fondées surtout sur les principes de répétition et de réponses stéréotypées à des stimulus.

Partant de ces prémisses négatives, les membres du C.I.R.R.M.I. se sont d'abord essayés à l'élaboration de fiches pédagogiques, qui devaient se présenter sous forme de textes ou documents, accompagnés d'exercices structuraux, de suggestions pour exercices de création à partir de ces documents, etc., — chaque fiche ou ensemble de fiches devant constituer une unité autonome. La diversité des suggestions a amené les participants à se répartir en trois équipes, travaillant chacune dans une perspective différente, sur un ensemble de trois leçons pour débutants (enfants, adolescents, adultes). Chaque équipe a élaboré sa propre progression grammaticale et a mis au point les documents de base (dessins, textes, film, diapositives, bandes magnétiques, etc.). Les trois équipes se sont périodiquement rencontrées pour que chaque "hypothèse" soit discutée par l'ensemble des membres du C.I.R.R.M.I.

Au début de l'été 1975, les travaux des trois équipes ont été consignés dans le numéro 1 de la revue *Aggiornamento.* Des professeurs de l'enseignement secondaire et supérieur ont expérimenté les hypothèses auprès de leurs élèves ou étudiants. Un questionnaire leur a été adressé pour qu'ils fassent connaître le résultat détaillé de leur expérimentation. C'est en fonction de ces critiques et suggestions que le Centre déterminera son programme de travail pour 1976—77.

Nous tiendrons à la disposition des participants au Congrès de Neuchâtel des numéros d'*Aggiornamento* contenant l'ensemble des trois hypothèses. Nous nous contentons ici d'en extraire les quelques pages qui présentent les critères retenus par chaque équipe. Nous les ferons suivre d'une synthèse des premiers comptes rendus d'expérimentation qui nous sont parvenus.

Présentation de l'hypothèse A

Critères

Les documents qui suivent sont des textes d'"avviamento" qui ont pour objet d'entraîner les élèves débutants à comprendre un italien élémentaire et à répondre, dès les premières leçons, à de courtes questions dans la langue, à

propos de situations simples sans être puériles. La priorité est donc accordée à la langue parlée (auditions, répétitions, réemplois, conversation, libre expression), mais le texte est toujours placé, dans une seconde phase, sous les yeux de l'élève et des exercices écrits viennent préciser et fixer les notions acquises oralement.

Afin de permettre une large expérimentation, ces leçons s'adressent à un éventail d'élèves très ouvert, qui peut aller de la 4ème à la formation d'adultes. Il en résulte une uniformité du niveau psycho-pédagogique qui ne va pas sans inconvénients. Toutefois, cette égalisation nous paraît en partie justifiée par le fait que les situations linguistiques élémentaires ne sauraient être complexes au plan des contenus, comme il serait souhaitable pour des adultes, et qu'inversement les jeunes élèves répugnent de plus en plus à se trouver confrontés aux situations enfantines qui leur sont souvent proposées dans l'apprentissage des langues vivantes.

Nous présentons ici trois leçons qui en principe sont destinées à occuper les élèves débutants pendant une période de trois semaines à un mois, à raison de 2 ou 3 séances de travail de 50 minutes par semaine. Mais il est bien évident, les textes n'ayant pas encore été expérimentés, que ce sont les utilisateurs qui définiront le calendrier optimum pour leur classe.

Contrairement aux hypothèses qui sont présentées plus loin, nous avons cherché à éviter dans la présente, tout au moins au début, les difficultés idiomatiques en raison de leur singularité non extrapolable; ceci afin d'imprimer dans l'esprit des élèves débutants des acquisitions plus neutres, mais qui touchent aux structures de base, qui permettent donc une large utilisation (cf. les nombreux exercices structuraux) et qui soient d'une difficulté progressive.

A défaut de pouvoir trouver des textes "authentiques" suffisamment simples pour se prêter à une exploitation destinée aux débutants, on a cherché à rédiger quelques textes instrumentaux autant que possible transparents au plan de la compréhension: c'est pourquoi les mots italiens ressemblent de près aux mots français équivalents, ou bien sont élucidés par le contexte et l'illustration. Il reste quelques résidus (ex: *seccature, rate, piano, ditta, . . .*) que le professeur pourra réduire grâce à l'illustration, ou, exceptionnellement, par la traduction du terme. La leçon devant se faire en italien, à l'exception de l'explication grammaticale et de l'exploration documentaire finale, nous avons souligné dans le questionnaire les mots nouveaux introduits par la nécessité de la conversation et qui peuvent faire problème.

La leçon se fonde sur un texte consistant en un récit assorti de quelques réparties de la part des personnages: deux amis, adultes et professionnellement insérés dans la société, qui se retrouvent afin de réaliser un film

publicitaire. Le texte n'est pas essentiellement un dialogue, mais il décrit une situation sur laquelle on peut facilement dialoguer. Ainsi le dialogue n'est pas intégralement donné et précontraint. Le texte laisse une plus grande possibilité de distanciation et d'invention au professeur et aux élèves. Ceux-ci ne sont pas invités à s'identifier aux personnages, mais peuvent, selon le cas, les assumer ou, au contraire, prendre une attitude critique à leur égard.

Nos textes ont été conçus principalement en fonction d'une progression grammaticale dosée qui va du simple au compliqué. L'acquis grammatical au terme des trois leçons est considérable. Les élèves auront appris:

- l'indicatif présent des verbes auxiliaires et réguliers
- la forme négative
- l'article défini
- l'article contracté *(di - a - da - in - su)*
- l'article indéfini
- le pluriel des noms et adjectifs
- les formes de l'adjectif possessif
- *c'è, ci sono*
- *bello* et *buono*

Mais ce bagage grammatical ne leur est pas imposé en bloc. Les principaux points sont abordés dès le début et traités progressivement au fil des trois leçons. L'exemple le plus typique est celui de l'article défini, dont l'élève connaîtra

dans la première leçon les formes *il, la, l'* (m. et f.)
dans la deuxième leçon les formes *i, le*
dans la troisième leçon les formes *lo, gli.*

A ce moment-là seulement un tableau récapitulatif montre l'article défini italien dans toutes ses formes. La théorie découle ainsi de l'expérience. Présentés habituellement au début, ces tableaux désorientent et parfois rebutent les élèves.

L'illustration est en corrélation étroite avec le texte dont elle raconte visuellement "l'histoire"; avec, ça et là, quelques excursions humoristiques qui pourraient être exploitées par le professeur, soit pour introduire un nouveau vocabulaire, soit pour élargir la gamme des questions-réponses dans la zone de l'extra-texte (Ex: le médaillon d'Antoine, leçon 1; la vedette poursuivant le journaliste-photographe, leçon 2; la facétie sur les prix élevés, leçon 3). La connotation italienne de l'illustration est intentionnellement limitée: on n'a pas cherché, à ce niveau élémentaire, à donner dans le réalisme documentaire dont la stylisation donne des résultats souvent douteux, mais à fournir des instruments explicatifs qui se présentent de manière à la fois schématique et assez plaisante pour ne pas être pris au sérieux.

Exploitation des textes

Le C.I.R.R.M.I. ne pouvant pour le moment fournir les bandes magnétiques, le professeur a intérêt à enregistrer le texte de la leçon au magnétophone et à passer la bande en projetant simultanément les illustrations (épidiascope ou projecteur). A défaut de projection, les élèves pourront avoir entre les mains le fascicule illustré qui aura été ronéoté par le professeur ou qu'on aura acquis auprès de notre secrétariat.

1. En un premier temps, les élèves découvrent le texte par l'audition-projection à un rythme normal (= rapide) du document, le professeur pouvant à l'aide d'une flèche lumineuse attirer l'attention sur les éléments de l'image qui expliquent et doublent le texte.

2. Puis intervient la lecture éclatée du texte au magnétophone: avec plages de silence, répétition et correction. (Voir plus loin un exemple de lecture éclatée.) L'image sert toujours de support visuel.

3. Nouvelle audition à un rythme normal, avec le texte écrit sous les yeux des élèves.

4. Un exercice complémentaire de prononciation[1] peut intervenir ici afin de corriger les accents toniques et élucider les problèmes et phénomènes phonétiques qui n'auraient pas été bien assimilés.

5. Explication grammaticale en français, en utilisant les exemples du texte et en partant de l'observation des phénomènes.

6. Exercices structuraux enregistrés au préalable au magnétophone: ils constituent une application systématique des règles et permettent d'assimiler le vocabulaire en même temps que les structures. Ces exercices sont nombreux et variés. Certains sont très élémentaires, d'autres plus complexes. Le professeur peut donc opérer un choix, mais ils peuvent aussi être utilisés de manière exhaustive, voire repris comme exercices écrits à la maison.

7. Le dialogue (DOMANDE) permettra de passer à une phase plus active de vérification de la compréhension et d'élargir le sujet. Le questionnaire parcourt le texte de façon méthodique, ce qui permet aux élèves de mieux suivre la conversation. Avec de jeunes élèves bien mordus par le jeu de la découverte d'une langue nouvelle, on pourra multiplier les questions simples sur le texte, même si elles se répètent partiellement. Avec des élèves plus mûrs ou des adultes, on pourra simplifier ce jeu élémentaire de questions/réponses sur le texte et aborder le plus vite possible des questions sur l'extra-texte, quitte à "donner" certains mots de vocabulaire qui leur manquent. (Voir plus loin un exemple de technique du dialogue.)

1 Les rudiments de la prononciation sont censés avoir été acquis antérieurement par des exercices de répétition de mots porteurs des phénomènes à étudier, par des tableaux, par des exercices de lecture, dictée, etc.

8. On peut maintenant tenter une reconstitution partielle (collective ou individuelle), à l'aide de courtes phrases, de la situation ou de la scène à partir des images polycopiées ou de la projection muette. La phase active ne peut guère aller plus loin dans ces trois premières leçons. Mais on s'efforcera de parvenir très tôt à l'invention d'autres situations analogues, par exemple en faisant commenter par les élèves des photos de sujet analogue à celui de la leçon.

9. Enfin, pour rompre le mécanisme pesant de l'acquisition linguistique, on aura intérêt, surtout avec de grands commençants, à procéder à une exploration documentaire en français sur un sujet d'actualité que suggère la leçon. Ex: les parcs nationaux, l'urbanisme romain.

Exemples de lecture éclatée

Lezione prima

Ex: *Antonio Rossi, l'automobilista, scende, entra in un bar e ordina un caffè.*

L'automobilista scende.

Antonio Rossi, l'automobilista, scende.

Antonio Rossi entra in un bar.

Entra in un bar e ordina un caffè.

L'automobilista scende, entra in un bar e ordina un caffè.

Antonio Rossi, l'automobilista, scende, entra in un bar e ordina un caffè.

Lezione seconda

Ex: *Seduti al tavolino, Antonio e Marco hanno davanti le tazzine vuote e le fotografie che Marco ha portato dall'ultimo viaggio nell'Abruzzo.*

Antonio e Marco hanno davanti le tazzine vuote.

Antonio e Marco hanno davanti le fotografie.

Marco ha portato le fotografie.

Antonio e Marco hanno davanti le fotografie che Marco ha portato.

Antonio e Marco hanno davanti le fotografie che Marco ha portato dall'ultimo viaggio.

Antonio e Marco hanno davanti le fotografie che Marco ha portato dall'ultimo viaggio nell'Abruzzo.

Antonio e Marco sono seduti al tavolino.

Sono seduti al tavolino e hanno davanti le tazzine vuote.

Seduti al tavolino, Antonio e Marco hanno davanti le tazzine vuote.

Seduti al tavolino, Antonio e Marco hanno davanti le tazzine vuote e le fotografie.

Seduti al tavolino, Antonio e Marco hanno davanti le tazzine vuote e le fotografie che Marco ha portato dall'ultimo viaggio nell'Abruzzo.

Lezione terza:

Ex: *Gli attori del film pubblicitario dei nostri registi in erba sono due futuri sposi.*

Sono due futuri sposi.

Gli attori sono due futuri sposi.

Gli attori del film pubblicitario sono due futuri sposi.

Gli attori del film pubblicitario dei nostri registi in erba sono due futuri sposi.

Le but de la lecture éclatée est à la fois la compréhension et la répétition phonétiquement parfaite d'une phrase complexe. On y parviendra par degrés, mais chaque étape devra constituer un ensemble ayant un sens accompli.

Le dialogue pour les débutants

Les élèves ont intérêt à assimiler, dès les premières leçons la technique du dialogue systématique: il ne s'agit ici que d'une conversation élémentaire pratiquée en tant qu'exercice linguistique. Les questions peuvent porter sur le texte ou l'extra-texte.

I. Texte (réemploi)

Les débutants apprendront bien vite que tout élément fondamental d'une phrase construite avec un verbe d'action peut, en principe, faire l'objet d'une question. Les procédés de découpage sont analogues à ceux de la lecture éclatée et se fondent sur l'analyse grammaticale et logique de la phrase.

Ex.: *Antonio, l'automobilista, entra in un bar e ordina un caffè.*

1. sujet: Chi entra in un bar? *Antonio* entra in un bar. (intonation)
2. apposition: Chi è Antonio? Antonio è un automobilista.
3. compl. circ: Dove entra l'automobilista? L'automobilista entra in un bar.
4. C. o. d.: Che cosa ordina l'automobilista? L'automobilista ordina un caffè.
5. verbes: Che cosa fa Antonio? Antonio entra in un bar e ordina un caffè.

Les débutants se heurtent généralement à deux écueils: ils restent court devant la question; ils se rabattent sur le français. La loi du moindre effort aidant, si la langue maternelle s'introduit abusivement dans la conversation, le dialogue en italien risque de devenir impossible pour le reste de l'année. Pour éviter ces inconvénients, les exercices structuraux, qui décomposent toutes les

difficultés du texte, sont d'un grand secours. On pourra également inviter les élèves à découvrir eux-mêmes les questions possibles, au cours d'exercices oraux, puis écrits.

Ex: Poser quatre questions et donner quatre réponses au sujet de la phrase: *L'automobile arriva in una grande città.*

Lorsque les élèves auront acquis un entraînement suffisant, il est possible de leur demander de poser eux-mêmes des questions à leurs camarades, selon des règles qui peuvent constituer des jeux variés (notamment en équipe). Le professeur n'intervient alors que pour corriger la prononciation et la langue et pour relancer le dialogue en cas de blocage.

II. Extra-texte (élargissement)

La plupart des éléments du texte et de l'image se prêtent à une combinatoire ouverte de questions dont la variété est fonction de l'acquis linguistique des élèves et de la faculté d'invention des interrogateurs (professeurs, élèves). Au tout début, cette possibilité d'élargissement est forcément limitée. On pourra utiliser des artifices élémentaires de ce genre:

- L'automobile arriva in campagna (mot transparent) non è vero?
- L'automobile arriva in campagna o in città?
- L'automobile è una persona o una cosa?
- Qual è il sinonimo di automobile?
- A che cosa serve una macchina?
- Come si chiama l'automobilista romano?
- Come si chiama la grande fabbrica di automobili italiana?
- E' rapida la Cinquecento?
- Tu hai una FIAT nera?
- Quale macchina ha tuo padre?

En somme, des questions qui ne se fondent pas directement sur le texte, mais qui partent de lui ou ramènent à lui. Ce n'est que lorsque le bagage et l'expérience des élèves se seront enrichis que l'on pourra espérer parvenir à un véritable commentaire du document dans la langue.

Présentation de l'hypothèse B

Critères

L'orientation de la recherche menée par l'équipe B est née de la constatation suivante: le moteur essentiel de tout apprentissage — et en particulier de l'apprentissage des langues vivantes par des adolescents — *est la*

motivation. L'intérêt que l'élève ou l'étudiant portent aux cours qu'ils suivent et au travail qu'ils produisent conditionne dans une très large mesure leurs progrès dans l'assimilation de la langue étrangère. Or la structure de l'enseignement est telle que l'élève/étudiant de collège, de lycée ou d'Université, ne choisit l'italien que parce qu'il lui faut, dans son cursus, une première, une seconde ou une troisième langue. Il s'ensuit qu'à part quelques cas particuliers, il n'y a pas de motivation véritable à l'apprentissage de l'italien. L'attrait de la méthode employée doit donc suppléer autant que possible à cette insuffisance.

Il nous a semblé que la bande dessinée humoristique pouvait être un support suffisamment motivant aussi bien pour des adultes que pour des enfants ou des adolescents. A la différence des méthodes couramment utilisées aujourd'hui, dans lesquelles l'image n'est que l'illustration du texte, nous avons privilégié le dessin qui passe en premier, le texte italien ne venant qu'ensuite pour expliciter l'histoire illustrée. Ce choix initial nous a conduits tout naturellement à adopter les principes suivants:

1) Pour renouveler constamment l'intérêt, nous présentons une histoire différente chaque fois.
2) Deux registres de la langue italienne sont assimilés progressivement: la langue parlée dans les bulles et une langue plus littéraire dans le texte qui suit.
3) L'apprentissage complémentaire des tournures du dialogue (bulles) et de celles du récit (description) devrait habituer l'élève au passage du style direct au style indirect avec les modifications concomitantes (jeu de transformation des pronoms et des temps, par exemple).
4) Comme le caractère vivant, attrayant de l'histoire prime sur la rigueur scientifique, la progression grammaticale est moins stricte et une plus grande liberté est laissée à l'enseignant qui peut souligner telle particularité grammaticale du texte lors de sa première apparition ou la laisser pour une leçon suivante.
5) Lorsque les aspects essentiels d'un problème grammatical ont été vus, ils sont regroupés dans un tableau récapitulatif qui fait le point de la question.
6) La volonté d'innover n'a pas fait oublier les aspects positifs des méthodes traditionnelles parfois négligés par certaines méthodes modernes: les conjugaisons, par exemple, présentées et expliquées aussi clairement que possible, peuvent être mémorisées. De même, le vocabulaire contenu dans le sketch ou dans sa description doit être assimilé et replacé dans le champ sémantique approprié: c'est pourquoi il est soit illustré, soit expliqué, soit

traduit, et complété ensuite par un vocabulaire plus approfondi propre à permettre une exploitation plus étendue et plus libre des images. La répétition des structures peut être ainsi rendue moins fastidieuse.

7) Des exercices structuraux orientés davantage dans le sens de la création à partir de l'image que de la simple répétition permettent de vérifier l'acquisition du vocabulaire. Ils sont suivis de questions qui sont une invitation à la conversation en même temps qu'une occasion d'exploiter le vocabulaire approfondi. Les exercices structuraux et les questions ne sont cependant donnés qu'à titre d'exemple: l'enseignant pourra les développer, en créer de nouveaux suivant le niveau et les besoins de la classe.
8) Si la progression grammaticale n'a pas été strictement programmée, en revanche les mots-outils (adverbes, prépositions, conjonctions, etc.) ont été l'objet d'une attention particulière. Ils sont introduits aussi rapidement que possible, dès les premières leçons, et ils seront par la suite fréquemment réutilisés et réactivés.

Présentation et exploitation des leçons

Chacune des trois leçons que nous présentons comprend les différents points suivants:

1) une bande dessinée, sans bulle dans la première leçon, dialoguée dès la deuxième leçon.
2) un texte descriptif qui explicite l'histoire contenue dans la bande dessinée.
3) une présentation du contenu grammatical de la leçon.
4) des exercices structuraux en vue d'une assimilation plus systématique des structures grammaticales et du vocabulaire de la leçon.
5) un vocabulaire approfondi portant sur un domaine différent à chaque leçon.
6) une incitation à la conversation par des questions, proverbes, comptines, etc.

Ce matériel peut se prêter à de multiples utilisations: il est, par exemple, possible d'utiliser les bandes dessinées telles quelles, ou de les projeter lorsqu'on dispose d'un rétroprojecteur.

Le texte parallèle peut être soit enregistré, soit lu par le professeur. Il sera ronéoté ou écrit au tableau et recopié par les élèves (en particulier pour la première leçon). Chaque enseignant peut donc exploiter ce matériel comme il l'entend en fonction de son goût, du niveau de la classe et des possibilités offertes par l'établissement. Nous proposons cependant un schéma d'utilisation que l'enseignant peut choisir d'expérimenter.

A. Première heure.

1) L'enseignant montre les images tout en faisant entendre le texte (lecture ou enregistrement) pour la première leçon. A partir de la leçon 2, le dialogue contenu dans les bulles doit bien sûr précéder le texte de la description.
2) Il présente ensuite tout le vocabulaire de la leçon en montrant les dessins, en donnant des explications sur la prononciation et en faisant répéter. L'étude de la prononciation peut être renforcée par l'apprentissage des chiffres de 1 à 12 que les élèves placeront en même temps sur les horloges (leçon 1). Une attention particulière sera portée dans ce cas sur l'accent tonique des mots *sdruccioli: undici, dodici.*
3) L'enseignant reprend ensuite le texte image par image (bulles et description) en le faisant répéter.
4) Il écrit le texte (ou une partie du texte) au tableau et le fait recopier.
5) Il fait ensuite un exercice de lecture collective ou individuelle sur le texte.
6) L'enseignant peut enfin demander que tout le texte ou une partie seulement soit mémorisé à la maison.

B. Deuxième heure.

1) Relecture du texte par l'enseignant, puis par les élèves si le texte n'a pas été mémorisé à la maison.
2) Questions libres sur le texte posées par l'enseignant.
3) Explication grammaticale.
4) Exercices structuraux d'application soit enregistrés (pour un travail au laboratoire ou en classe), soit faits oralement, l'enseignant pouvant alors s'inspirer ou non des exercices structuraux présentés dans la leçon.

C. Troisième heure ou la fin de la deuxième heure.

Présentation et exploitation du vocabulaire approfondi qui pourra se limiter, pour la première leçon, à un simple élargissement du lexique (famille, instruments, verbes d'action).

On pourra également, à titre d'exercice de sensibilisation à la prononciation et d'apprentissage de l'orthographe, dicter le texte avant de passer à la leçon suivante.

Présentation de l'hypothèse C

Film en trois séquences
Présentation

I. Pourquoi un film?

L'image statique peut se révéler insuffisante; d'où notre volonté de travailler à partir d'images animées qui présentent une tranche de vie ou de fiction *plus intensément narrative,* qui sollicitent davantage le conscient et l'inconscient du récepteur (l'élève), qui donnent plus de liberté au professeur, et excluent par là même un didactisme primaire. Davantage de motivations pour tous, donc davantage de coopération.

En unissant l'image et le son, le film envoie un message plus synthétique, entraîne une imprégnation linguistique et culturelle qui doit permettre une *communication plus active et plus riche.*

II. Comment un film?

Peut-on, comme l'équipe C le croyait avant de se mettre au travail, réaliser un film sans compétences spécifiques et avec des moyens financiers limités? C'est à la fois vrai et faux.

Le découpage, la mise en scène, le tournage, le montage et la post-synchronisation, réalisés de plus avec un matériel de fortune, posent des problèmes techniques complexes. Si l'un des membres de l'équipe, Michel Morel, n'avait pas eu une certaine expérience cinématographique, les autres, tous néophytes, auraient été fort embarrassés . . .

Les frais, réduits au strict minimum (bobines, développement, etc.) s'élèvent néanmoins à 800 F.

Pour le reste, il a suffi de quelques bonnes volontés et de beaucoup de temps . . .

III. Quel film?

Il s'agit de trois séquences formant un tout, où est utilisée la technique du suspense. Chaque séquence devrait pouvoir être exploitée dans l'heure pédagogique usuelle pour une classe de débutants du secondaire et du supérieur, soit 55, 50 ou 45 minutes, selon la répartition hebdomadaire du cours de langue. Durée totale du film: environ 20 minutes.

IV. Et quoi d'autre?

1) Bande son autonome
2) Diapositives et/ou photos

3) Fiches pédagogiques pour le professeur comprenant:
   a) script intégral du film
   b) découpage des plans cinématographiques et références (cf. fiche technique)
   c) progression grammaticale: avec explicitation des choix et critères retenus, recensement des faits de langue les plus caractéristiques, du vocabulaire, etc. . . . , le tout pouvant servir à mettre à jour nos connaissances
   d) éventuellement: informations culturelles ou suggestions
   e) fiche-réponse qui devrait faire retour à l'équipe de recherche, et contenant le compte rendu de l'exploitation pédagogique faite par le professeur-expérimentateur, ses critiques, ses suggestions, etc.
4) Fiche pédagogique pour l'élève:
   a) script
   b) exercices structuraux (oraux/écrits)
   c) schémas ou tableaux grammaticaux

Propositions d'exploitation de chaque séquence

I Visionnement – Durée: environ 7 minutes par séquence.

II En Italien, décodage du film (personnages, lieux, action . . .) sous forme de questions très simples dont les éléments de réponse auront été proposés immédiatement après la projection, à l'aide de dessins, diapositives, mime, figurines de tableau de feutre, etc. Durée très brève.

III Second visionnement

IV Jeu de questions-réponses réexploitant ou renforçant le décodage initial

V Exercices structuraux: ils sont conçus pour permettre à l'élève, tout en lui évitant des répétitions fastidieuses, d'énoncer et de modifier certains éléments du dialogue, sélectionnés pour leur intérêt sur le plan de la prononciation, des structures grammaticales, du vocabulaire. Tous les exercices proposés ont été élaborés à partir du script et des matériaux complémentaires indispensables.

VI Lectures

1) Lecture mentale (préparation à la lecture orale, initiation à la graphie): les élèves peuvent, en même temps qu'ils écoutent et qu'ils lisent, s'entraîner à articuler sans émettre de son.

2) Lecture orale: contrôle de la prononciation, des intonations, du rythme . . .

VII Projection muette fractionnée: les élèves doivent retrouver le dialogue à partir des images. (On passera autant de fois qu'il le faudra la même séquence).

VIII Commentaire-expression libre (VII et VIII peuvent être combinés)

IX Prolongements oraux/écrits: quelques suggestions pour un travail autonome.

*Compte rendu de l'exploitation des trois hypothèses d'*Aggiornamento I *par des enseignants de l'enseignement secondaire et supérieur.*

Les résultats qui sont exposés ci-après se fondent sur les réponses à un questionnaire diffusé auprès des enseignants qui avaient accepté de tester une ou plusieurs des hypothèses de travail élaborées par le C.I.R.R.M.I. au cours de l'année 1974–1975. Les réponses qui nous sont parvenues à ce jour ne couvrent cependant pas l'ensemble des utilisateurs, plusieurs expérimentations étant actuellement en cours. Nous avons obtenu jusqu'à présent six réponses concernant l'hypothèse A, deux concernant l'hypothèse B et deux réponses pour l'hypothèse C.

I. Conditions d'utilisation:

Dans presque tous les cas, il s'agissait de débutants absolus (ou n'ayant suivi que quelques heures de cours en début d'année). Deux utilisations ont été pratiquées cependant auprès de faux-débutants, l'une, avec l'hypothèse A, pour un cours de grands débutants adultes ayant déjà suivi deux semestres d'italien, à Paris VIII-Vincennes, et pour qui il s'agissait d'une révision de début de semestre; l'autre, avec l'hypothèse B, pour une classe de troisième de lycée où les élèves ont déjà fait un an d'italien. Pour les débutants absolus, le public était constitué par des élèves de quatrième (deuxième langue) et de seconde (troisième langue) dans le secondaire, et par des adultes de formation très variée (étudiants préparant le Brevet de Technicien Supérieur, élèves de l'E.N.S.E.T., étudiants et enseignants de disciplines autres que l'italien, inscrits aux cours de Grands Débutants ou de Formation Permanente).

Le nombre des élèves par classe est à peu près constant, il est en moyenne de 13; un peu plus élevé dans le supérieur, 30 étudiants environ, il se dédouble cependant pour les heures de laboratoire. Les enseignants concernés

soulignent toutefois la fluctuation des effectifs dans ce dernier cas, qui s'ajoute à la variété du recrutement et des motivations, facteurs tout à fait négatifs dont il faut tenir compte dans l'évaluation des résultats.

Le temps moyen utilisé pour l'exploitation globale de l'hypothèse A est de 15 à 20 heures, chaque leçon demandant à peu près trois ou quatre heures, mise à part la leçon 3, plus longue, pour laquelle l'horaire est quelquefois doublé. Une dizaine d'heures semble avoir été nécessaire pour les deux premières leçons de l'hypothèse B. Pour le film et les exercices de l'hypothèse C, cinq heures environ ont été utilisées.

Les enseignants disposaient au minimum des textes imprimés et des illustrations contenues dans le numéro d'*Aggiornamento.* Ceci leur a permis, lorsqu'ils n'avaient pu recevoir les diapositives correspondant aux illustrations, d'en distribuer des photocopies. Le nombre des bandes magnétiques comportant l'enregistrement des textes et exercices structuraux étant encore limité, certains enseignants ont dû construire eux-mêmes ces bandes, ou se contenter d'une lecture. Pour ce qui est du film, il faut bien préciser que son utilisation a été sans doute faussée par les lacunes techniques qu'il présente encore, lacunes dues aux difficultés de tout genre qui ont présidé à son élaboration technique (temps et moyens financiers assez restreints en particulier). Il est certain, par exemple, que le manque de sonorisation musicale laisse des vides sonores qui gênent la mise en condition de l'auditeur. Ceci est aggravé encore dans certains cas lorsque l'établissement ne possède pas de projecteur super 8, et se voit alors obligé d'utiliser les copies sur magnétoscope de qualité très inférieure (c'est le cas de l'Institut des langues vivantes de Chambéry, dont l'expérimentation est en cours).

Il a été fait à chaque fois une présentation préalable pour expliquer aux élèves les raisons de l'expérimentation et justifier (pour le film tout spécialement) la qualité encore imparfaite du matériel en vue d'éviter l'écueil signalé plus haut et assurer la meilleure réceptivité possible de la part des classes.

Chaque enseignant a dosé les passages et le fractionnement des illustrations et des textes selon le niveau des élèves. Pour les débutants-absolus la méthode du passage fractionné avec répétition et explications progressives semble avoir été généralement adoptée pour les hypothèses A et B.

Dans l'emploi de l'hypothèse A comme révision des notions acquises précédemment, on a pu faire un passage global des trois parties et se servir de l'ensemble de l'hypothèse sur trois heures de cours en réduisant simplement le nombre des exercices structuraux. Le film ayant été également utilisé une fois avec des débutants non absolus, il a été projeté dans ce cas en deux fois en groupant la deuxième et la troisième séquences.

Mis à part ces deux expériences précises, où les exercices structuraux n'ont pas été exploités dans leur ensemble et même un peu modifiés, tous les autres enseignants les ont employés tels quels, en réduisant simplement leur longueur quelquefois.

II. Jugements portés par les utilisateurs

Un premier point ressort de l'ensemble des questionnaires: les enseignants jugent tous les critères d'élaboration et l'application dans les différentes hypothèses fondamentalement intéressants et valables.

Les raisons qui sont avancées en commun pour les trois hypothèses peuvent être résumées ainsi:
on apprécie particulièrement le vocabulaire riche, qui évite la réduction à un seul champ sémantique, ce qui le rend plus proche de la réalité du dialogue (ceci par référence aux méthodes habituelles), la richesse toute particulière également des dessins qui offrent de larges possibilités d'exploitation pour des exercices d'expression et de créativité du langage, voire, selon l'expression d'une enseignante "une bonne initiation à la civilisation", et des réflexions originales de type psychologique ou social sur le comportement des personnages.

Les élèves, surtout les débutants absolus, sont enthousiastes et se trouvent exceptionnellement motivés par les dessins et les histoires, ceci pour les deux premières hypothèses.

Pour l'hypothèse C, un élément extrêmement positif est souligné, qui s'inscrit dans la ligne des réflexions précédentes: la motivation offerte par la trame narrative faite d'échanges dialogués semble encore supérieure à celle des bandes dessinées, et l'on apprécie tout spécialement la bonne distribution des éléments narratifs et les dialogues en situation du film.

Du point de vue grammatical, le choix des notions à acquérir n'a pas été critiqué, la progression semble satisfaisante. On souligne cependant l'intérêt de l'hypothèse B sur ce point, dans les perspectives plus larges qu'elle offre pour l'exploitation grammaticale.

Cependant, les restrictions ne manquent pas et un certain nombre d'éléments négatifs ont été relevés pour chacune des hypothèses. Pour résumer, disons que, dans l'ensemble, les critiques portent sur les exercices structuraux et sur le matériel visuel.

Pour ce dernier point on rappelle que les conditions d'utilisation sont loin d'être idéales: horaires hebdomadaires peu propices, effectifs trop mélangés, dans le supérieur surtout, matériel insuffisant . . .

Les exercices ont paru, sauf pour les classes de quatrième débutants, un peu trop simples, et un peu trop fractionnés. Les adultes en particulier les trouvent trop faciles, certaines phrases à mémoriser un peu trop courtes.

Les utilisateurs de l'hypothèse A, tout en jugeant, comme nous l'avons dit, meilleures les possibilités d'expression orale, ne voient guère de différences entre les bases méthodologiques de cette hypothèse et celles des ouvrages qu'ils utilisent habituellement.

Pour l'hypothèse B certaines critiques sont plus précises: les classes de non débutants ne trouvent pas le texte très actif, il contient selon elles trop de répétitions, les exercices sont trop faciles. On regrette aussi le manque de couleurs ou de bruitage sur la bande texte.

Les critiques d'ordre technique forment également l'essentiel des restrictions portées sur le film: l'interprétation a été jugée bonne, mais l'histoire un peu trop transparente et le suspense réduit à la première séquence. On a regretté les blancs trop longs qui ne soutiennent pas l'attention des élèves et leur permettent même parfois de prendre des notes sur le dialogue, ce qui fausse la compréhension et le dialogue successif.

Malgré tout, la majorité des enseignants se montrent satisfaits de cette expérience. Seuls quelques-uns d'entre eux se contentent de réclamer "un autre groupe de leçons". Les autres ont débordé et prolongé l'exploitation des documents proposés, répondant ainsi pleinement aux désirs des membres du C.I.R.R.M.I. qui entendaient offrir des hypothèses "ouvertes" et souhaitaient susciter chez les enseignants le désir de réaliser eux-mêmes exercices et documents. Les élèves ont été eux aussi très stimulés, telle cette élève de 3° qui, invitée comme ses camarades à donner ses impressions sur une bande dessinée de l'hypothèse B, écrit: "Je voudrais bien qu'en classe on en invente et que l'on fasse le texte en italien nous-mêmes".

Perspectives et projets

Au cours de cette année universitaire 1975–76, le C.I.R.R.M.I. se consacre à un autre type de réalisation: la constitution de fiches centrées autour d'un fait grammatical qui doivent l'illustrer et l'exploiter à différents niveaux, du plus élémentaire (destiné aux utilisateurs qui ne peuvent ou ne souhaitent avoir qu'une connaissance rudimentaire de la langue), aux plus élaborés (destinés à des utilisateurs plus disponibles ou plus exigeants et aux enseignants eux-mêmes, auxquels s'adresseront plus particulièrement les fiches contenant les perspectives linguistiques, philologiques, etc.).