

Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 55/1964 (1964)

Artikel: Au-delà de l'option grec-anglais : le laboratoire de langues au profit des hellénistes?
Autor: Mottaz, Jean
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-115186>

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: 15.01.2026

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

Au-delà de l'option grec-anglais

Le laboratoire de langues au profit des hellénistes?

Au cours de la cérémonie des promotions du printemps 1963, les directeurs des deux collèges alors cantonaux de Lausanne ont exprimé une vive inquiétude devant une baisse sensible de l'effectif des hellénistes parmi les élèves de la section latine. A la fin de 1960 et au début de 1961, le professeur André Rivier, titulaire de la chaire de grec à la Faculté des lettres de l'Université de Lausanne, avait publié, sur ce qu'il intitulait « Le déclin du grec », quelques articles importants, qui avaient eu un retentissement considérable. A juste titre, car, même si le souci d'un effet sur l'opinion publique avait fait recourir l'auteur aux armes de la polémique, ces articles constituaient une analyse minutieuse de l'ensemble de la situation; ils manifestaient une lucidité, une acuité et une profondeur de vues remarquables.

Le directeur de l'enseignement secondaire a invité les deux directeurs de collèges et le professeur Rivier à une analyse en commun de la situation, et des remèdes qu'on pouvait éventuellement y apporter. Les causes accidentelles ou circonstanciées ayant été écartées ou analysées, c'est aux causes profondes et essentielles que l'on s'est attaché.

Sur le plan des principes et des hypothèses, le rapport publié en janvier 1961 par le Département vaudois de l'instruction publique, pour répondre aux articles du professeur Rivier, demeurerait valable:

... « Il est inutile d'insister sur le climat peu favorable aux études désintéressées d'une civilisation qui, tournée vers la recherche scientifique et vers les réalisations techniques, est plus soucieuse de l'avenir que du passé, de planification que de traditions. La culture y est appréciée moins pour elle-même que comme moyen d'action et de promotion sociale et économique. C'est que la base du recrutement de l'enseignement secondaire s'est, depuis 1950, considérablement élargie... »

... « Pour une discipline qui, plus que toute autre, est de tradition, ce qu'on peut appeler l'hérédité de la culture joue un rôle important. Pendant des années, après 1908, le Collège classique a reçu les enfants de ceux qui obligatoirement avaient fait du grec. Maintenant nos collèges reçoivent les fils de pères formés sous le régime de l'option. Mais en beaucoup plus grand nombre leur viennent les enfants de parents qui n'ont pas fait des études secondaires... »

... « Du moins souhaiterait-on que les anciens hellénistes choisissent, pour leur fils, la section latin-grec. Or c'est loin d'être toujours le cas... »

... « La formation classique du père ne le prémunit pas autant qu'on le croit contre les tendances utilitaires de l'époque. »

Sur le plan de la pratique, les entretiens que les directeurs avaient pu avoir avec les parents confirmaient que même des pères qui ne regrettaient pas d'avoir fait leurs études secondaires dans la division latin-grec, conscients de ce que cette étude et cet effort avaient apporté à leur culture : à la formation de leur personne et de leur pensée, ne laissaient pas d'inscrire leurs enfants en section latin-anglais.

Lorsqu'on les priait de formuler les raisons de ce choix, ils se répartissaient schématiquement en deux grands groupes : d'une part, ceux qui, à tort ou à raison, considèrent qu'une formation fondée sur le grec est tournée vers le passé, qu'elle plonge aux racines d'une littérature que la mutation du XX^e siècle aurait dépouillée de son actualité, au sens fort du terme, partant de son utilité et de son pouvoir de culture, et qui ne serait donc plus qu'un objet de connaissance académique ou, au mieux, historique. C'est, en choisissant l'anglais pour leurs enfants, l'actualité, que ces parents-là choisissent, le présent et l'avenir, la civilisation dont nous participons aujourd'hui et dans laquelle l'élément anglo-saxon est prépondérant.

S'ils ont laissé leurs enfants faire du latin, ce n'était point en considération de la civilisation ni de la culture romaines, mais soit par une contrainte purement utilitaire, créée par le fait qu'aujourd'hui encore une section latine ouvre, à l'Université, les portes de plus de facultés et d'écoles que ce n'est le cas pour une section sans latin, soit à cause de l'intérêt qu'ils trouvent à ce que leurs enfants connaissent bien la langue mère de leur langue maternelle, à ce que, par l'étude de problèmes grammaticaux, dont les solutions latines sont parfois très différentes des solutions françaises, ils prennent conscience des phénomènes linguistiques qui expriment les articulations de la pensée et du discours dans quelque langue que ce soit, et particulièrement dans leur langue maternelle.

En revanche, un certain nombre de parents, sans penser pour autant qu'une formation fondée sur les humanités soit la seule valable pour ceux qui formeront (si l'on ose encore utiliser un terme déjà suspect) l'élite intellectuelle de leur pays, ne laissent pas de

croire que, pour leurs enfants et en ce qui les concerne, c'est la voie souhaitable; voire, qu'il est nécessaire à notre pays, compte tenu de son histoire et de sa géographie spirituelles, qu'une certaine proportion de son élite se soit cultivée par l'étude patiente et quotidienne du grec et du latin plutôt que des langues modernes ou des sciences.

Mais, considérant que, même si l'on prétendait dénier à la pratique des langues modernes telles qu'on les étudie dans notre enseignement secondaire une valeur de culture comparable à l'étude qu'on y fait du latin et du grec, on ne peut lancer dans la vie, universitaire d'abord, pratique et professionnelle ensuite, un futur médecin, un futur ingénieur, un futur homme de sciences, un futur homme d'affaires ou avocat qui ne lisent et n'entendent l'anglais, ils renoncent pour cette raison impérative à ce qu'ils auraient voulu choisir pour leur enfant.

Quant à la première catégorie de parents, ils ont choisi, à tort peut-être, mais en connaissance de cause, la civilisation contemporaine, l'avenir, de préférence à une civilisation qu'ils estiment tournée vers le passé; c'est leur droit légitime de parents, il faut s'incliner devant cette décision. Pour les autres, en revanche, qui voudraient que leurs enfants suivissent la section latin-grec et doivent y renoncer pour ne pas les priver de connaître la langue anglaise, principal véhicule de la pensée et de la science contemporaines, comme des communications professionnelles, il vaut la peine de se demander s'il n'est pas possible d'éluder une option qui n'est pas inscrite dans la nécessité.

En réalité, c'est une fausse option, car c'est un choix fondé sur des considérations qui ne sont pas du même ordre. Au niveau du collège, car la perspective de ce que leurs enfants feront au gymnase est trop lointaine pour incliner sérieusement la décision des parents d'élèves de troisième du collège, les textes qui sont lus en classe d'anglais et en classe de grec appartiennent à des ordres de préoccupations fort différents: d'un côté, aussitôt après l'*Anabase* de Xénophon et les pages d'Hérodote, l'*Odyssée*, puis, en 6^e, les *Mémoires* de Xénophon et des textes de Platon, voire un dialogue complet; de l'autre, des lectures d'actualité, des recueils de nouvelles.

Au niveau du gymnase, en revanche, par des moyens différents de ceux qu'utilise l'enseignement du grec, les maîtres d'anglais s'efforcent d'en faire une discipline de culture, qui oblige les élèves à prendre conscience des problèmes de la condition humaine, impliqués dans une littérature différente de la nôtre, dépaycée dans l'espace plutôt que dans le temps et, si l'on nous passe ce raccourci, collatérale à la nôtre plutôt qu'ancestrale. On peut regretter, d'ailleurs, que le choix soit imposé à nos élèves entre une remontée aux sources et un dépaysement géographique; mais il faut remarquer que si nos

élèves, une fois maîtres de l'instrument qu'est la langue anglaise, pourront assez facilement, tant elles sont proches de nos sensibilités modernes, prendre avec la civilisation et la littérature anglaises un contact qui les enrichisse, l'école seule, en revanche, peut leur donner l'occasion de plonger aux racines de notre culture, de notre civilisation, de nos valeurs spirituelles.

Mais, où, surtout, cette option est une fausse option, c'est pour ceux qui ne recherchent, dans l'immédiat, que l'utilité pratique de l'anglais. Car on met en balance des considérations utilitaires et un souci de culture. Le Collège classique connaissait naguère une solution qui éludait cette option : celle d'un cours d'anglais facultatif pour les hellénistes. Qu'est-ce qui empêcherait de reprendre cette solution de facilité ? D'une part, l'indéniable surcharge que, sinon une prétendue prolifération des programmes, du moins la meilleure formation pédagogique des maîtres et les exigences plus précises, même dans les branches naguère réputées secondaires, font peser sur nos élèves ; leur laisser la possibilité de suivre, à titre facultatif, un enseignement qui exige des efforts du même ordre que les branches du programme obligatoire nous paraissait ajouter à un poids que nous trouvons déjà excessif, aussi nous ne le voulions pas.

D'autre part, convaincus qu'on doit étudier le grec et le latin à cause de leur pouvoir actuel de culture, sans l'opposer dans une option inéluctable aux contacts nécessaires avec la civilisation et la pensée de notre temps, incarnées dans la littérature d'expression anglaise, nous trouvions souhaitable que cet enseignement pût être intégré au programme obligatoire des hellénistes, plutôt qu'ajouté facultativement aux branches caractéristiques de leur section, ce qui aurait consacré un caractère « passéiste » qu'elle ne doit pas avoir et qui la condamnerait.

Une solution acceptable du problème devait satisfaire d'abord à cette condition préalable : qu'elle ne surcharge pas des élèves suffisamment chargés déjà, et que l'anglais s'inscrive, parmi les branches obligatoires, au programme régulier de la section latin-grec. Difficile à observer déjà, cette première condition l'est rendue plus encore par la seconde : que cet enseignement soit suffisamment efficace pour donner aux hellénistes, au niveau du certificat d'études, une connaissance pratique de la langue anglaise comparable à celle de leurs camarades anglicistes.

Quant à la surcharge, notre souci portait sur trois points :

— éviter l'excès de diversité des efforts : il ne serait pas heureux que, la même année, commencent à la fois l'enseignement du grec et celui de l'anglais ; surtout si c'est un an seulement après le début du latin ;

- ne pas augmenter le nombre d'heures de leçons par semaine;
- et enfin, comme limiter le nombre des heures est loin de suffire à limiter les charges des élèves, il faut que cet enseignement supplémentaire n'entraîne pas un supplément de travail à domicile, par lequel on compenserait le temps trop limité qu'on pourrait lui accorder dans le cadre de l'horaire de l'école.

Vouloir tenir compte de ce faisceau de conditions, et les respecter, semblait tenir de la gageure.

S'il était relativement facile de ne faire débiter l'enseignement de l'anglais aux hellénistes qu'en cinquième année, au moment où les bases élémentaires de la morphologie et les premiers éléments de la syntaxe grecques sont acquis, il est évident que ce retard au départ ne facilite pas l'acquisition d'une connaissance suffisante de l'anglais au niveau du certificat d'études (fin de la sixième année).

Trouver deux heures dans un horaire hebdomadaire déjà limité et dont on s'astreint à ne pas franchir les limites n'était pas facile. Considérant que l'enseignement du grec sert, directement ou indirectement, l'enseignement du latin par la concentration du faisceau des intérêts sur les humanités classiques, par la similitude, sinon l'identité, des problèmes qui se posent, en poésie par exemple, quant à la métrique et quant à la scansion, en syntaxe, dans l'exercice de la version, les maîtres de latin intéressés qui, souvent, étaient en même temps maîtres de grec, sont convenus qu'en faveur des hellénistes, mais de ceux-là seuls, il était possible d'amputer d'une les six heures que le tableau de répartition accorde à leur enseignement. Pour la seconde, au niveau de la cinquième en tout cas, quelque importance que nous accordions nous-mêmes aux branches qui doivent tempérer ce que l'activité principale de nos élèves a de presque exclusivement discursif, nous devons admettre que deux heures de dessin tous les quinze jours, ou une heure par semaine, doivent suffire et qu'il est possible, par conséquent, de trouver là une seconde heure à l'horaire.

Restait à ne pas compenser par une surcharge à domicile celle que nous avons réussi à éviter dans l'horaire et la diversité des enseignements. C'est à ce stade de nos réflexions que les études dont nous avons chargé d'autre part une commission, présidée par M. Michel Dubois, maître de didactique de l'anglais, nous ont été utiles: elles nous ont permis d'espérer que l'emploi du magnétophone, du laboratoire de langues, par la plus grande efficacité de l'enseignement qu'on pouvait raisonnablement en attendre, permettrait à notre solution d'être viable, à la gageure d'amener les élèves hellénistes, en deux ans, à raison de deux heures par semaine, sans travail à domicile, à une connaissance pratique de l'anglais, comparable à celle de leurs camarades de la section latin-anglais, d'être tenue. Certes, ils n'au-

raient pas été initiés, comme eux, à l'esprit des mœurs et de la civilisation anglaises, ils n'auraient pas lu des textes aussi significatifs; au niveau du certificat d'études, nous ne prétendons mettre à leur disposition qu'un outil, qui pourra être perfectionné par la poursuite de cet enseignement au gymnase; c'est là qu'ils pourront prendre contact avec la civilisation et la pensée anglaises au même titre que leurs camarades de la section latin-anglais bénéficient des cours de culture antique, avec cet avantage toutefois qu'ils pourront le faire dans la langue originale.

Passant dans les faits, nos propositions devaient permettre aux directeurs et aux maîtres de classes de ne plus avoir de scrupule à conseiller fermement la section latin-grec aux élèves pour qui elle leur paraît indiquée, puisque ce ne sera plus, du même coup, pour ces élèves, renoncer à l'anglais. On s'est naturellement demandé préalablement si c'est le rôle des maîtres et des directeurs de conseiller une section plutôt qu'une autre, et d'exercer sinon une pression, du moins un effort de persuasion sur les parents. On peut répondre affirmativement, car les avantages pratiques de l'anglais, dans les circonstances actuelles, sont tels que, mis en balance avec n'importe quelle autre langue, il l'emporte à dix contre un; en revanche, bien rares sont les parents qui soient à même d'apprécier les bénéfices qu'un futur universitaire, et même un élève qui n'ira pas à l'université, peut retirer de la pénétration des œuvres qui sont à la source de notre pensée et de notre civilisation européennes.

Pourtant, nous ne prétendons pas que les élèves des écoles secondaires ne puissent trouver que dans l'étude des textes grecs les occasions, ou mieux encore l'obligation de réfléchir sur la condition humaine et les termes fondamentaux des questions essentielles que se posent les sages, les philosophes et les hommes cultivés: nous savons à quel point Shakespeare ou Huxley, Graham Greene ou Pearl Buck, pour ne prendre que des auteurs cités dans le dernier programme du Gymnase de la Cité à Lausanne, peuvent exercer le même pouvoir de culture, mais nous sommes convaincus qu'il est nécessaire à l'équilibre spirituel et intellectuel de notre pays qu'une proportion suffisante de ceux qui constituent son élite, ou ses élites, se soient cultivés au contact des œuvres, des auteurs, d'une pensée qui sont à la source de notre civilisation occidentale et qu'elle perde son caractère essentiel et sa raison si elle en était coupée.

* * *

Ce sont, avons-nous dit plus haut, les études de la commission présidée par M. Dubois qui nous ont permis d'espérer une solution viable à un problème d'une extrême difficulté. Il n'est pas inutile de consigner ici certains éléments de son rapport.

Le développement rapide des techniques audio-visuelles, les résultats parfois spectaculaires qu'elles permettent d'obtenir, en particulier dans l'enseignement des langues vivantes, justifient que soit tentée, dans l'enseignement public, l'expérience d'un laboratoire de langues: elle irait dans le sens même de l'évolution du monde moderne; elle tiendrait compte du rôle que jouent actuellement les moyens de communication orale sur le plan de la culture, de la technique et de la science, aussi bien que du tourisme et du commerce; elle permettrait d'enseigner mieux les langues vivantes comme un moyen de communication avec des étrangers; elle pourrait apporter un remède à l'inefficacité des méthodes traditionnelles, dont la presse, les porte-parole de divers secteurs de l'activité économique, l'opinion publique, font grief à l'école.

Enfin et surtout, elle serait conforme aux recherches les plus modernes en matière de linguistique, comme aux recommandations exprimées par des experts internationaux.

« A tous les niveaux, l'accent devrait être mis davantage sur la langue comme un moyen de communication et de compréhension, au lieu de donner trop d'importance aux exercices d'analyse littéraire ou philologique. » (Groupe d'étude réuni à Strasbourg, par le Conseil de l'Europe, 6 et 7 mars 1962).

« Un cours élémentaire de langue, à quelque niveau que ce soit, à l'école primaire ou à l'université, devrait se concentrer au début sur le fait d'*entendre* et de *parler* la langue étrangère. Les résultats les meilleurs sont atteints si l'on fait autant d'exercices oraux qu'il est possible, individuellement ou en groupes contrôlés. » (Publications of the Modern Language Association of America. PMLA, décembre 1958, vol. LXXIII, n° 5, 2^e partie).

Mais n'est-ce pas un choix entre la langue parlée et la culture qui nous est imposé, au détriment de la seconde? A notre sens, la maîtrise de la langue parlée, moyen de communication, est la condition préalable d'études ultérieures; elle permet seule une réflexion, qui ne doit venir que par la suite, sur le « langage-en-soi », la prise de conscience du fait que les phénomènes de langage ne sont que la forme extérieure, l'expression des phénomènes de pensée. Vouloir procéder, pour les langues vivantes, de manière inverse, c'est mettre la charrue devant les bœufs.

Relevons d'ailleurs que cette façon de mettre l'accent sur la faculté de parler les langues vivantes et de les comprendre n'est pas révolutionnaire: l'ambition de ceux qui les enseignent a toujours été de rendre leurs élèves capables de s'exprimer oralement dans une langue étrangère et de la comprendre. Or, sans aller jusqu'à parler de faillite, force nous est bien de reconnaître que nos élèves, s'ils font preuve d'une certaine compréhension des textes écrits, manifestent

souvent, en revanche, une ignorance des éléments essentiels de la langue étrangère qui les rend incapables de suivre un exposé et de soutenir une conversation.

Le *laboratoire de langues* doit apporter remède à cette situation. Mais ce terme même prête à confusion: car l'élève ne fait pas, au laboratoire de langues, des expériences, comme dans un laboratoire de physique ou de chimie, il y exerce ses réflexes « audio-passifs » et « audio-actifs ». Il s'agit d'une série de cabines individuelles « insonorisées », dotées de magnétophones à double piste, qui permettent aux élèves d'entendre leurs réponses aux exercices et par conséquent de comparer ces réponses avec le modèle; une console directrice, comprenant un tableau de télécommande, permet de mettre en marche automatiquement et d'arrêter tous les appareils; un système d'interphone donne au maître la possibilité de communiquer avec chaque élève séparément, ou avec tous les élèves simultanément pour contrôler leur travail, et le diriger. De plus, la console directrice est pourvue d'un magnétophone supplémentaire, au moyen duquel le maître peut enregistrer les leçons qu'il a préparées sur la « piste du maître » de toutes les cabines ou copier sur une bande magnétique des disques ou des émissions radiophoniques qu'on pourra ensuite diffuser dans toutes les cabines.

Schématiquement, toute bande magnétique préparée se présentera comme suit:

<i>piste du maître</i>	question	réponse correcte	etc.
<i>piste de l'élève</i>	temps pour la réponse de l'élève	répétition par l'élève de la réponse correcte	

Il faut qu'en aucun cas l'élève ne puisse, quelque fausse manœuvre qu'il fasse, effacer la piste du maître. La réponse correcte et sa répétition suivent immédiatement la réponse de l'élève pour éviter qu'une faute qui serait faite systématiquement tout au long d'un exercice ne puisse se fixer dans la mémoire.

C'est autour de 1930 qu'un premier laboratoire de phonétique fut installé à l'Université d'Ohio State et ce sont les nécessités de la Deuxième Guerre mondiale qui ont répandu ces techniques dans les universités américaines. En France également, le stade des tâtonnements est dépassé, grâce aux travaux des centres de Saint-Cloud et de Besançon, en particulier, où plusieurs écoles secondaires disposent déjà de laboratoires de langues. Sans parler des autres pays européens, signalons qu'en Suisse l'Université de Lausanne (Ecole de français

moderne), les Universités de Berne et de Neuchâtel sont équipées de laboratoires de langues, de même que certaines institutions privées.

Quant aux *principes de méthode*, la langue parlée étant la base de toute étude, puisque c'est elle le véritable moyen de communication, le support logique préalable de la langue écrite et de la culture, l'étude de la langue écrite ne devrait être entreprise qu'une fois acquises de bonnes habitudes orales; la démarche devrait donc être: écouter - parler - lire - écrire.

Il découle de cette primauté de la langue parlée que le processus grammatical d'analyse doit passer au second plan, au profit d'une acquisition des automatismes et des structures de la langue parlée: d'abord, le système des sons, puis, les différents arrangements de mots, par l'imitation et la répétition. A ce stade, il convient d'éviter toute grammaire normative et toute projection des structures de la langue maternelle dans la langue étudiée; il y faut donc prohiber la traduction, car elle ne fait que retarder l'acquisition des automatismes; en revanche, elle peut être introduite ultérieurement comme un exercice littéraire.

Même si l'on n'admet pas sans réserve ces principes, l'utilité du laboratoire de langues demeure, car sa souplesse d'utilisation en fait en tous les cas un précieux instrument, ne serait-ce que pour l'étude de l'intonation, à cause des possibilités qu'il offre de développer l'acuité auditive et l'expression, à cause de l'apprentissage musculaire et sensoriel qu'il permet, dans le cadre d'une stricte autodiscipline. Il y faut naturellement un entraînement auditif préalable, il faut développer chez l'élève les facultés d'auto-correction, et le maître doit exercer un contrôle constant pour éviter que l'élève ne se contente d'approximations et que des fautes systématiques ne se gravent dans sa mémoire.

L'avantage du travail au laboratoire de langues, sur le plan de la quantité, est incomparable: des contrôles précis ont confirmé que dans un cours normal d'enseignement traditionnel, un élève n'a l'occasion de parler effectivement la langue étudiée que deux heures par an, au maximum; on peut, au laboratoire de langues, arriver en une heure à un total de 800 phrases, dont la moitié auront été prononcées par chaque élève; mais il est important que le contrôle du maître soit constant et que les exercices aient été préparés par lui avec assez de rigueur pour que, par exemple, il n'y ait à chaque question qu'une seule réponse correcte.

Si considérable qu'il soit, l'avantage quantitatif n'est pas le seul: sur le plan de la qualité, l'élève qui acquiert les structures grammaticales par la répétition au laboratoire, le fait avec l'intonation et le rythme corrects, les contractions et les élisions naturelles du langage parlé, puisque la parole du maître est enregistrée sans les altérations

auxquelles on est souvent tenté de recourir, dans une leçon ordinaire, pour se faire mieux comprendre.

Que l'on ne croie pas qu'en mettant l'accent sur l'entraînement intensif et la création de réflexes par la répétition, on ait pris parti dans l'alternative qui oppose l'intention culturelle et le but pratique de l'enseignement: au contraire, la connaissance pratique de la langue est la condition nécessaire de son pouvoir de culture. Que l'on ne croie pas non plus que le laboratoire soit une école de la facilité: l'effort imposé aux élèves est considérable, le rythme de travail ne souffre aucun ralentissement.

Sur le plan de l'intérêt, l'attrait de la machine et de la nouvelle méthode d'enseignement renforce la motivation, facteur de progrès rapides et durables. L'élève timide trouve, en travaillant dans une cabine individuelle, des conditions beaucoup plus favorables que dans une classe ordinaire; l'élève lent peut travailler à son allure, refaire les exercices plus difficiles aussi souvent qu'il est nécessaire, sans retarder le progrès de ses camarades plus rapides.

Le maniement des appareils ne pose plus guère de problèmes à une époque où la plupart des élèves connaissent les magnétophones pour en avoir chez eux, et d'ailleurs les commandes de ceux que l'on emploie en laboratoire sont extrêmement claires et commodes.

La machine va-t-elle remplacer le professeur? Encore un faux problème: nous en avons assez dit pour montrer que le maître est irremplaçable; il est intéressant en revanche de souligner ce que l'emploi de la machine peut lui apporter: elle lui demande une approche nouvelle de ce qu'il aura à enseigner; elle l'oblige à repenser son enseignement à la lumière de méthodes rigoureuses et scientifiquement fondées; mais en revanche elle le dispense de tout le travail fastidieux des répétitions routinières, puisque la bande enregistrée est un répétiteur d'une patience inlassable et toujours égal à lui-même.

Nous ne préconisons pas, cependant, un enseignement qui serait fait exclusivement au laboratoire: il ne peut pas se substituer sans danger au travail en classe. Car c'est en classe traditionnelle que la leçon doit être expliquée et présentée; le travail au laboratoire ne vient qu'ensuite, pour multiplier les exercices et les répétitions de manière à ancrer les mécanismes, alors que, faute de temps, l'enseignement traditionnel ne peut donner à chaque élève assez d'occasions d'exercice, d'entraînement, de répétitions pour que l'assimilation se fasse et que l'automatisation s'acquière.

Après qu'elle a mentionné quelques obstacles à la création d'un laboratoire de langues: son prix, la nécessité d'y consacrer des locaux qu'il n'est pas toujours facile de trouver et d'aménager, celle de former les maîtres, d'établir les méthodes, la didactique, les moyens d'ensei-

gnement, la commission donne un certain nombre de conseils pratiques: quant au nombre de cabines, elle pense qu'il est bon de pouvoir accueillir au laboratoire une classe entière, puisque la console de direction permet, si on le veut, de former des groupes, dont un, par exemple, travaille sous la direction plus immédiate du maître, alors que le reste de la classe fait un travail qui demande de la part de celui-ci moins d'interventions; elle mentionne les qualités essentielles que doit avoir le matériel: robustesse, simplicité de maniement, facilité et clarté des communications entre le maître et les élèves, bonne isolation contre le bruit, éclairage judicieux, possibilité de développement futur; elle relève la nécessité de disposer d'un studio d'enregistrement bien isolé pour la préparation des bandes.

Elle insiste sagement sur la nécessité de créer les moyens d'enseignement: bandes, brochures ou manuels, et de disposer pour cela d'une équipe de maîtres compétents dans l'enseignement de la langue comme dans les techniques d'enregistrement et de la collaboration de personnes dont la langue enseignée soit la langue maternelle, de façon que les bandes enregistrées soient irréprochables quant à l'intonation et à la prononciation.

* * *

Dans la première partie de notre communication, nous avons montré en quoi la création d'un laboratoire de langues mis au service de l'enseignement de l'anglais aux hellénistes permettait de tenir la gageure des conditions que nous avons acceptées pour cet enseignement: qu'il fût efficace sans imposer aux élèves un plus grand nombre d'heures en classe, ni aucun travail à domicile. Il nous reste à dire en quoi ce projet créait de bonnes conditions pour faire l'essai du laboratoire de langues: comme, dans la plupart des collèges, aucun enseignement d'anglais n'était donné aux hellénistes, il est évident que même si l'expérience n'avait réussi qu'à moitié, les élèves n'en auraient pas subi de préjudice; alors que s'il s'était agi d'une classe d'élèves pour lesquels l'anglais était branche principale, on aurait pu légitimement nous faire grief de ce demi-échec.

Nous avons fait l'expérience selon trois modalités:

- un établissement disposait du laboratoire de langues tel que nous le souhaitions;
- deux établissements travaillaient avec un magnétophone unique pour une classe d'une dizaine d'élèves;
- dans un autre établissement, cet enseignement de l'anglais se donnait avec les moyens traditionnels.

Commencé en avril 1964, l'essai est en cours actuellement. Nous savons déjà que là où l'on a disposé du laboratoire de langues, on est très satisfait de la qualité du travail accompli; là où le maître n'avait qu'un magnétophone, sans cabine, les résultats actuels sont bons, bien qu'on soit naturellement moins avancé que dans l'établissement qui dispose d'un laboratoire de langues. Ce que l'expérience confirme surtout, c'est combien il est sage d'avoir une équipe de maîtres réfléchis et bien au courant des problèmes de didactique de la langue qu'ils enseignent pour mettre au point assez tôt le programme du cours, les leçons et les exercices, de manière que jamais leur réflexion pédagogique ni leur préparation didactique ne soient prises de vitesse par la machine.

Si l'expérience se révèle positive — et l'on peut déjà espérer qu'elle le sera — elle sera étendue d'abord aux élèves qui apprennent l'anglais comme branche principale, puis à l'enseignement de l'allemand, pour lequel les préparatifs sont déjà entrepris par le maître de didactique de cette branche aidé d'un groupe de ses collègues.

Nous espérons que le laboratoire de langues, comme d'autres moyens audio-visuels, ouvrira la voie vers une modification des méthodes d'enseignement qui permette de répondre à l'angoissante question qui trouble les maîtres de l'enseignement secondaire: comment accueillir dans nos collèges les élèves plus nombreux, que les nécessités économiques autant que l'équité sociale nous commandent de recevoir, sans diminuer sensiblement des exigences qui seules donnent à l'enseignement secondaire sa valeur et sa justification?

Jean MOTTAZ