

## ***2 les obstacles***

## DEUXIEME PARTIE

### LES OBSTACLES

La seule façon réaliste de concevoir des solutions nouvelles aux problèmes posés réside en une analyse des résistances rencontrées.

En ce qui concerne les élèves, il est nécessaire de réfléchir sur leurs études antérieures. Celles-ci ont inévitablement une influence sur leur comportement. Lorsque certains professeurs de disciplines scientifiques se plaignent du manque d'intérêt des étudiants pour leur enseignement, les linguistes ont beau jeu de leur faire remarquer qu'eux au moins ont quelque chose de neuf à leur apprendre.

Les langues partent avec un handicap : en effet, si l'on met à part les débutants, c'est-à-dire 5% de nos élèves, la matière à enseigner est la même que celle que d'autres professeurs ont essayé pendant six, huit ou dix ans de leur apprendre.

I - LES ELEVES

A - LE RECRUTEMENT. L'ORIGINE SOCIALE ET GEOGRAPHIE.

Le milieu socio-culturel.

STATISTIQUES DE 1971 - E.N.S.I.M.A.G.

a - (Ecole Nationale Supérieure d'Ingénieurs en  
Mathématiques Appliquées)

		1 <sup>o</sup> année	2 <sup>o</sup> année	3 <sup>o</sup> année	Total			
		H	F	H	F	H	F	
	Agriculteurs exploitants	7	0	0	0	1	0	8
	Ouvriers agricoles	0	0	0	0	0	0	0
Patrons de l'industrie et du commerce	Industriels (6 salariés et +)	2	0	1	1	1	0	5
	Artisans (petits industriels)	1	0	0	0	0	0	1
	Patrons pêcheurs	0	0	0	0	0	0	0
	Moyens et gros commerçants	1	1	0	0	0	0	2
	Petits commerçants (-3 salariés)	0	2	0	0	1	0	3
Professions libérales et cadres supérieurs	Professions libérales	0	0	2	0	3	1	6
	Prof. littéraires et Scientifiques	0	0	0	0	0	0	0
	Professeurs	6	0	4	0	4	0	14
	Prof. médicales et salariées	2	1	1	0	0	1	5
	Ingénieurs	4	0	4	0	2	3	13
Cadres moyens	Cadres supérieurs	3	2	9	1	4	0	19
	Instituteurs	1	0	2	0	1	0	4
	Prof. intellect. diverses	1	0	0	0	0	0	1
	Prof. médic. et sociales	1	0	2	0	0	0	3
	Personnel surveillance Educ.Nle	0	0	0	0	0	0	0
	Techniciens	6	0	0	1	3	2	12
Employés	Cadres administr. moyens	3	2	1	0	2	0	8
	Bureau (public - privé)	4	0	4	1	2	0	11
	de commerce	3	0	0	0	0	0	3
Ouvriers	Contremaîtres	1	0	2	0	0	0	3
	Ouvriers qualifiés	2	1	3	2	1	0	9
	Ouvriers spécialisés	1	0	0	0	0	0	1
	Mineurs	0	0	1	0	0	0	1
	Marins et pêcheurs	0	0	0	0	0	0	0
Personnel de service	0	0	1	0	0	0	1	
Autres catégories	Artistes	0	0	0	0	0	0	0
	Clergé	0	0	0	0	0	0	0
	Armée - Police	0	0	1	0	0	0	1
	Catégories non mentionnées	0	0	0	0	2	0	2
	Sans profession	0	0	1	0	0	0	1
T O T A L		49	9	39	6	27	7	137

L'E.N.S.I.M.A.G.

Origine géographique par Académies.

AIX	9	MONTPELLIER	3
AMIENS	1	NANCY	1
BESANCON	2	NANTES	5
BORDEAUX	4	ORLEANS	4
CAEN	6	PARIS	34
CLERMONT FERRAND	1	POITIERS	2
DIJON	0	REIMS	5
LILLE	5	RENNES	3
LIMOGES	1	ROUEN	2
LYON	8	STRASBOURG	12
GRENOBLE	14	TOULOUSE	2

Il y a donc plus d'un quart de parisiens à l'E.N.S.I.M.A.G. Les jeunes filles y sont relativement nombreuses : 22/137, c'est-à-dire environ 14%.

Quant au milieu socio-culturel, 14 élèves sortent d'une famille ouvrière, soit 10%. Quatorze autres ont des parents employés, soit également 10%. Les cadres moyens représentent 13% et la moitié des élèves (exactement 65 sur 137) provient d'un milieu de patrons, de cadres supérieurs et de professions libérales.

b - L'Ecole Française de Papeterie.

Patrons - Cadres Supérieurs - Professions libérales	}	23
Cadres moyens - Petits commerçants		
Agriculteurs exploitants		
Employés - Ouvriers		16
TOTAL		<hr/> 39

On remarque, par contraste avec les autres écoles, 40% d'ouvriers ou d'employés.

En fait, l'Ecole Française de Papeterie vient en dernière position dans l'ordre des choix (fin de liste dans le classement du concours).

Les élèves ont, pour la plupart, fait leurs études secondaires dans le technique (80%) et leur 1er cycle en C.E.G.

Il n'y a que 6 parisiens sur un total de 48 (chiffre comprenant l'année de spécialisation) et 12 originaires de l'Isère.

c - L'Ecole Nationale Supérieure d'Electrotechnique et de Génie Physique (E.N.S.E.G.P.)

	<u>Hommes</u>	<u>Femmes</u>
Agriculteurs exploitants	22	
Ouvriers agricoles	3	
Patrons Industrie-Commerce	27	
{ professions libérales	14	
<u>Professions</u> { professeurs	13	
<u>libérales</u> { ingénieurs	57	2
<u>Cadres</u> { cadres supérieurs	47	2
<u>supérieurs</u> {		
<u>Cadres moyens</u>	27	
<u>Employés de bureau</u>	11	
<u>Employés de commerce</u>	23	1
{ Contremaîtres	4	
{ Ouvriers qualifiés	0	
{ Ouvriers spécialisés	8	
<u>Ouvriers</u> { Mineurs	0	
{ Marins et pêcheurs	0	
{ Manoeuvres	0	

Si nous regroupons les ouvriers agricoles et les autres ouvriers, on obtient le chiffre global de 15 dans la catégorie "ouvriers". Pour les autres regroupements possibles, ils s'effectuent de la manière suivante :

cadres moyens	27
agriculteurs exploitants	22
patronat	27
professions libérales et cadres supérieurs	135

soit les pourcentages suivants :

Ouvriers	6%
Agriculteurs exploitants	10%
Patrons	12%
Cadres moyens	12%
Cadres supérieurs et professions libérales	60%

Il faut noter, à l'intérieur de cette dernière catégorie, l'importance de la sous-catégorie "ingénieurs", qui représente un peu plus de 25% de l'ensemble. La proportion des filles par rapport aux garçons est très faible : 5/226.

Origine géographique à l'E.N.S.E.G.P. par Académies.

AIX	14	NANCY	7
AMIENS	1	NANTES	5
BESANCON	11	NICE	15
BORDEAUX	4	ORLEANS	8
CAEN	3	PARIS	91
CLERMONT FERRAND	5	POITIERS	4
DIJON	8	REIMS	7
GRENOBLE	36	RENNES	8
LILLE	17	ROUEN	6
LIMOGES	3	STRASBOURG	12
LYON	23	TOULOUSE	4
MONTPELLIER	9		

d - L'Ecole Nationale Supérieure d'Hydraulique

Milieu Socio-culturel.

	<u>Hommes</u>	<u>Femmes</u>
Agriculteurs exploitants	6	
Moyens et gros commerçants	2	
Petits commerçants	3	1
Professions libérales et cadres supérieurs	{prof.libérales	4
	{prof.litt. et scient.	1
	{professeurs	6
	{prof. médicales	3
	{ingénieurs	18
	{cadres supérieurs	10
Cadres moyens	{instituteurs	2
	{prof.intellectuelles	1
	{personnel de surveil-	
	{lance ed. N1e	4
	{techniciens	0
	{cadres administratifs	5
Employés de bureau	6	
Employés de commerce	1	
Ouvriers qualifiés	4	
Ouvriers spécialisés	2	
Personnel de service	1	
Ouvriers agricoles	0	

En opérant les mêmes regroupements, on obtient, sur un total de 92 élèves :

42 pour les professions libérales et cadres supérieurs	soit 45%
12 pour les cadres moyens	soit 13%
7 pour les employés	soit 8%
6 pour les ouvriers	soit environ 6%

Origine géographique à l'E.N.S. d'Hydraulique  
par Académies.

AIX	5	NANCY	1
AMIENS	3	NANTES	2
BORDEAUX	1	NICE	3
CAEN	2	ORLEANS	2
CLERMONT FERRAND	1	PARIS	31
DIJON	1	POITIERS	1
GRENOBLE	14	REIMS	1
LILLE	3	RENNES	4
LIMOGES	0	ROUEN	2
LYON	7	STRASBOURG	4
MONTPELLIER	1	TOULOUSE	3

e - Conclusions sur les statistiques de 1970-1971.

- 1 - Il y a très peu de jeunes filles, sauf en Mathématiques Appliquées. Ceci s'explique dans la mesure où l'on peut s'orienter facilement vers la recherche pure après le passage à l'E.N.S.I.M.A.G. Par contre, l'ingénieur constructeur de barrages ou de centrales électriques ne saurait être une jeune femme. Cela fait partie des idées reçues.
- 2 - La région parisienne est la grande fournisseuse des écoles grenobloises, probablement du fait de la présence à PARIS de nombreuses classes préparatoires renommées. La région grenobloise vient en seconde position.
- 3 - Le milieu socio-culturel est, de façon écrasante, ce qu'il est convenu d'appeler "la bourgeoisie". La classe ouvrière ne représente que 5 à 10% des effectifs. Le bas de l'échelle, c'est-à-dire les ouvriers agricoles et les manoeuvres, n'est absolument pas représenté.
- 4 - L'Ecole Française de Papeterie est la plus spécialisée de toutes. Elle prépare directement à des métiers bien délimités. Comme nous l'avons mentionné, elle descend la barre des admissions plus bas que les autres écoles et, ce qui n'est en rien un hasard, recrute surtout des anciens élèves du technique. Le milieu socio-culturel, comme nous l'avons indiqué auparavant, y est très différent des autres écoles et la didactique devra y être également différente.

- 5 - Même si les élèves s'en défendent, l'attraction des écoles d'ingénieurs de GRENOBLE n'est pas due uniquement à leur réputation, au rayonnement scientifique de son Université Scientifique, du Centre d'Etudes Nucléaires et du C.N.R.S., mais également à sa situation géographique, à l'attrait du ski et de la montagne.
- 6 - La répartition géographique du recrutement explique un certain nombre de phénomènes déjà observés :
- . La non intégration des étudiants de 1ère année à la population du Campus et, a fortiori, à la population grenobloise.
  - . L'exode du vendredi soir.
  - . L'augmentation de l'absentéisme le vendredi après 16h et le lundi matin à 8h.

Le fait que l'énorme majorité des élèves ne vient pas de l'Académie de GRENOBLE, à l'opposé de ce qui se passe en Langues et Lettres, en Sciences Sociales ou à l'Université Scientifique et Médicale, renforce le désintérêt souligné avec regret par les élèves et l'absentéisme.

Le milieu socio-culturel est, quant à lui, déterminant en ce qui concerne certaines réactions psychologiques, une façon de s'exprimer et de se comporter assez spécifique du "taupin". Il conditionne également le niveau en langues étrangères, comme nous le montrerons à l'aide de l'enquête effectuée en 1973.



- 4) Par quelles méthodes ? Traditionnelle - audio-orale - audiovisuelle.
- 5) Avez-vous fait du laboratoire de Langues ? Qu'en pensez-vous ?
- 6) Vous intéressiez-vous aux langues en fonction:
- a - du coefficient dans les examens
  - b - de la littérature et de la civilisation étudiées ?
  - c - des possibilités d'utilisation futures dans votre profession ?
  - d - par simple curiosité
  - e - de la pression familiale
- 7) Quel était à votre avis l'utilité des résultats obtenus ?  
Étaient-ils fonction :
- a - du professeur ?
  - b - de la méthode utilisée ?
  - c - de vos goûts personnels ?
  - d - des conditions de travail ?
- 8) Quel était le type de relation qui existait entre vos professeurs et vous-même ?
- a - sympathique
  - b - indifférent
  - c - fonctionnel
  - d - sujet à conflits
- 9) Pensez-vous que des relations différentes auraient pu modifier votre intérêt, votre attitude et vos résultats ? OUI NON Pourquoi ?
- 10) Quel genre d'exercice préféreriez-vous ?
- a - version
  - b - thème
  - c - commentaire écrit
  - d - conversation et débat
- 11) Comment réagissiez-vous au jugement du professeur sur votre travail ?
- a - par l'indifférence
  - b - par l'émulation
  - c - par le découragement
  - d - par la colère
- 12) Avez-vous fait des séjours à l'étranger ? OUI - NON Si oui, dans quel pays, pendant combien de temps et quelle était votre motivation ?

- 13) Avez-vous fait du travail de groupe (exposé-débat, constitution de dossiers sur une question d'actualité, etc....) ? OUI - NON Si oui, qu'en pensez-vous?
- 14) A votre entrée dans une ENSI, qu'attendez-vous du point de vue des langues ? (mettez un ordre de priorité de 1 à 4)
- l'amélioration de vos bases linguistiques
  - des acquisitions dans le domaine des langues de spécialités (ex : vocabulaire de l'électrotechnique ou de l'électronique)
  - une meilleure compréhension de la langue écrite et orale ?
  - une meilleure expression écrite et orale ?
- 15) L'horaire de langues étant notoirement insuffisant, quel mode de travail personnel ou en groupe aurait votre préférence ?
- 16) Quelle est selon vous l'importance des langues à l'heure du "Marché Commun" dans la vie professionnelle d'un ingénieur ?
- a - nulle
  - b - faible
  - c - moyenne
  - d - grande
  - e - très grande

Justifiez votre choix.

Les résultats en furent les suivants :

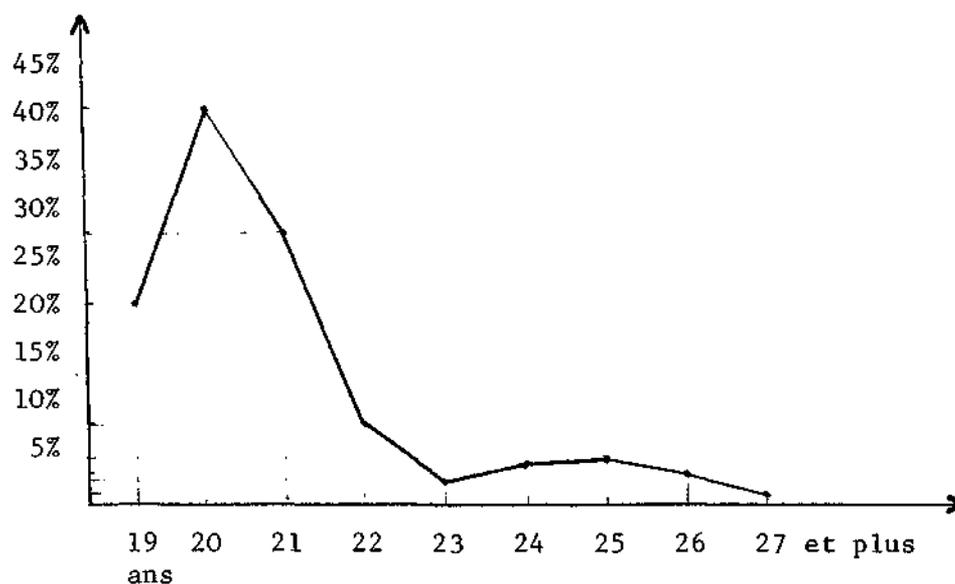
1 - Milieu Socio-culturel.

Patrons de l'industrie et du commerce	16%
Professions libérales et cadres supérieurs	50%
Cadres moyens	13%
Employés	11,5%
Agriculteurs	4%
Ouvriers	3%
Père décédé et mère qui travaille	2,5%
Mère sans profession	70,5%

Parmi les mères qui travaillent :

Patrons	2,5%
Professions libérales, cadres supérieurs	9%
Cadres moyens	4%
Employées	11,5%

## 2 - Agés.



## 3 - Scolarité antérieure.

1er cycle : Lycée	71%
CEG	13%
CES	3%
Ecoles privées	11,5%
sans réponse	1,5%
2ème cycle: Lycée	89,5%
Ecoles privées	8,5%
Ecole militaire	0,5%
sans réponse	1,5%

Comment êtes-vous entré dans une ENSI ?

- Classe de Taupé et Concours	85%
- Concours "DUES"	6%
- sur titres (étudiants étrangers)	7%
- CUEFA (Centre Universitaire de Formation des Adultes) et PST (Promotion Supérieure du Travail)	2%

(1) 64% ont fait du latin ou du grec.

(2) Langues étudiées :

Anglais	53%	Arabe	1%
Allemand	30%	Russe	} 1%
Espagnol	10%	Hébreux	
Italien	5%	Polonais	}

(3) Intérêt porté à l'enseignement des langues pendant la scolarité secondaire :

Nul	5,5%
Faible	19,5%
Moyen	52 %
Grand	19 %
Très grand	4 %

(4) Les méthodes utilisées par vos professeurs étaient :

- traditionnelles	86,5%
- audio-orales	8,5%
- audiovisuelles	5 %
- Avez-vous fait du laboratoire :	OUI 30%      NON 70%

(6) Cet intérêt était fondé sur :

- le coefficient dans les examens et les concours	11,5%
- un intérêt pour la littérature et la civilisation étudiées	18,5%
- les possibilités d'utilisation futures dans la profession	55%
- par simple curiosité	14%
- du fait de la pression familiale	2%

(8) Vos relations avec vos professeurs

- sympathiques	15%
- indifférentes	25%
- fonctionnelles	55%
- sujettes à conflits	5%

(9) Pensez-vous que des relations différentes auraient pu modifier votre intérêt et vos résultats ?

OUI	50%	NON	50%
-----	-----	-----	-----

- (10) Quel genre d'exercice préféreriez-vous ?
- la version 65%
  - le thème 10%
  - le commentaire écrit 10%
  - le débat 15%
- (11) Comment réagissiez-vous au jugement du professeur sur votre travail ?
- par l'indifférence 40%
  - par l'émulation 30%
  - par le découragement 21%
  - par la colère 9%
- (12) Séjours à l'étranger
- Grande Bretagne 43%
  - Etats-Unis 1%
  - aucun 56%
- (13) Avez-vous fait du travail de groupe ?
- |     |     |     |     |
|-----|-----|-----|-----|
| OUI | 12% | NON | 88% |
|-----|-----|-----|-----|
- (14) A votre entrée dans une ENSI, qu'attendiez-vous du point de vue des langues ?
- l'amélioration des bases linguistiques 28%
  - des acquisitions dans le domaine des langues de spécialité 7%
  - une meilleure compréhension écrite et orale 27%
  - une meilleure expression écrite et orale 38%
- (15) L'horaire de langues étant notoirement insuffisant, quel mode de travail personnel ou en groupe aurait votre préférence ?
- travail personnel 26%
  - travail en groupe 21%
  - les deux modes à la fois 2%
  - sans opinion 51%
- (16) Quelle est selon vous l'importance des langues à l'heure de "Marché Commun" dans la vie professionnelle d'un ingénieur ?
- nulle 0,5%
  - faible 1,5%
  - moyenne 7,5%
  - grande 51,5%
  - très grande 38,5%
  - sans opinion 0,5%

A la question "pourquoi avez-vous intégré une ENSI ?" les réponses furent trop hétéroclites pour pouvoir être exploitées statistiquement. On rencontrait des réponses, telles que : "parce que j'avais réussi au concours", "parce que j'étais en classe préparatoire", "parce qu'il faut bien intégrer". La forte proportion de pères ingénieurs est sans doute une des raisons importantes. En effet, le milieu familial a un rôle prépondérant ; il importe de faire des études qui débouchent sur une situation honorable, satisfaisante sur le plan social et relativement bien rémunérée.

Les classes littéraires ne mènent nulle part, le technique n'a guère de prestige dans ces classes sociales. On pousse donc les enfants à faire des mathématiques et ils se retrouvent en Section C.

La section en première selon l'origine sociale.

	: Technique	: M'	: M	:A.B.C.:	: A'	: Total	:
:Agriculteurs	: 12,5	:37,5	:30	:19	: 1	: 100	:
:Ouvriers	: 19	:34,5	:32,5	:13	: 1	: 100	:
:Employés	: 10,5	:33	:36,5	:18	: 2	: 100	:
:Artisans commerçants	: 17	:29	:34	:19	: 1	: 100	:
:Cadres moyens	: 14	:24	:39	:21	: 2	: 100	:
:Instituteurs	: 11	:25	:29,5	:32,5	: 2	: 100	:
:Cadres scientifiques	: 5,5	:11,5	:34,5	:44,5	: 5	: 100	:
:Cadres supérieurs	: 4,5	:10,5	:34,5	:45,5	: 5	: 100	:
:Professeurs	:	:14	:15,5	:61,5	: 9	: 100	:
:Ensemble	: 12	:26	:34	:28	: 2	: 100	:

Source : Centre de Sociologie Européenne  
Les Fonctions Sociales de l'Enseignement Scientifique  
 Monique de St Martin op.cit p.182

Ces statistiques sont antérieures à 1971

(Ces dénominations n'ont plus cours. Les sections M et M' regroupaient les moins bons élèves et les plus âgés.)

Si les résultats sont corrects, la porte des classes préparatoires est ouverte. Au bout de deux ou trois ans, ce sont les concours.

Le choix de GRENOBLE est dû, bien sûr, à la réputation de son Université et de ses laboratoires de recherche mais, comme nous l'avons déjà mentionné, l'attrait de la neige et de la montagne joue un rôle important\*. "L'enquête de 1973 confirme les résultats de celle de 1971".

On observe ici le même type de phénomènes qui régissent la répartition géographique des étudiants étrangers en France.

Viennent en tête pour le nombre d'étudiants étrangers :

- PARIS pour son attrait culturel et historique.
- NICE pour la mer.
- GRENOBLE pour la montagne.

En ce qui concerne plus directement les langues, on peut faire un certain nombre de remarques :

- 1) La génération qui a bénéficié d'un enseignement audio-visuel n'est pas encore arrivée au stade des écoles d'ingénieurs.
- 2) La version que nous avons tendance à considérer comme un exercice de français à cinquante pour cent garde la faveur des étudiants. C'est l'exercice qui leur paraît le plus facile et le plus rentable du point de vue de la notation.
- 3) Les élèves se rendent apparemment compte de l'importance des langues dans la vie professionnelle.
- 4) Le laboratoire et le travail de groupe sont encore peu connus. Seule une minorité d'élèves ont fait autre chose qu'une préparation individualisée fondée sur l'idée de sélection.
- 5) Le fait que les élèves aient ou n'aient pas fait de séjour à l'étranger est étroitement lié au milieu social de la famille. Ceux qui sont issus de l'enseignement technique comme par exemple, à l'Ecole Française de Papeterie, sont les seuls à venir pour 40% de la classe ouvrière ; ils ne sont jamais allés dans un pays de langue anglaise. Plus le milieu est aisé, plus les chances de séjours linguistiques sont grandes. L'aisance à l'oral est liée au nombre et à la fréquence de ces séjours. Cette

\* Voir annexe n°3

aisance dans l'expression orale due à l'environnement culturel est non seulement sensible en langues étrangères mais également en Français.

Les rapports que les élèves ont avec les professeurs, ou avec l'administration, sont d'autant plus faciles et plus "agréables" en théorie que le milieu est plus élevé socialement et culturellement.

Cela nous amène à étudier de plus près le recrutement.

- La grande porte et les petites portes.

Les statistiques de 1973 donnent les précisions suivantes :

85% des élèves sont entrés par les concours traditionnels M ou P (à dominante Mathématiques ou Physique).

6% viennent du concours "DUES". Ce dernier assez mal connu même dans les Universités Scientifiques, est ouvert aux candidats titulaires du DUES avec mention Bien. Il ne comporte que des épreuves orales sur les matières suivantes : Physique, Mathématiques, Mécanique, Français, Langues vivantes.

La situation est ici quelque peu paradoxale ; en effet, il y a plus de places offertes au concours que de candidats. Ceci ne signifie pas que l'on reçoive tout le monde. La barre d'admission descend très rarement en-dessous de 12/20.

Cependant, il n'en reste pas moins qu'il est plus facile d'entrer dans une ENSI de cette façon que par le concours préparé en taupe.

Il y a 7% d'étrangers admis sur titres suivant différentes formules. Quelquefois acceptés d'abord comme auditeurs libres, ils deviennent élèves normaux si leurs résultats apparaissent satisfaisants. D'autres entrent directement en deuxième année quand leurs titres universitaires étrangers le permettent.

Il faut ajouter un nombre infime d'étudiants issus des Instituts Universitaires de Technologie. Il est inutile d'ajouter qu'il s'agit des "majors" de promotion.

Si les étrangers et les étudiants d'I.U.T. ont quelque chose en commun, c'est bien souvent un niveau Mathématique et linguistique bien inférieur aux élèves de "taupe" avec, en plus, pour les premiers, bien souvent un handicap sérieux en français.

Les élèves issus de la Promotion Supérieure du Travail et du C.U.E.F.A. ne représentent que 2% de l'effectif global mais ils sont importants par leur influence et par leurs réactions de groupe.

Ce sont des élèves bien plus âgés que leurs camarades. Ils sont souvent mariés et pères de famille. Pour la plupart techniciens supérieurs, ils ont cinq ou dix ans d'expérience de la vie industrielle. Leur milieu social plus modeste, leur entrée par la petite porte en font un groupe compact qui n'est jamais intégré à l'ensemble de la promotion.

Par une sorte de réaction d'auto-défense, ils se regroupent et adoptent des attitudes bien différentes de celles de leurs camarades ; ils assistent religieusement à tous les cours, travaillent énormément et sortent presque toujours dans les premiers en fin de troisième année.

Ils atteignent enfin le but qu'ils s'étaient fixés de nombreuses années auparavant : devenir ingénieur.

En ce qui nous concerne, ce sont des élèves assidus, travailleurs, qui ont envie d'apprendre les langues. Ils sont presque toujours débutants en anglais, car beaucoup viennent de chez Peugeot. A SOCHAUX, en Alsace ou dans le Territoire de Belfort, la langue allemande jouit encore d'un certain prestige et est souvent choisie comme première langue.

La promotion sociale et les avantages financiers que le statut d'ingénieur leur procurera sont pour eux un moteur puissant.

## C - LE ROLE SOCIAL DES E.N.S.I.

Toutes proportions gardées, on pourrait affirmer, en reprenant l'expression de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, que les écoles nationales supérieures d'ingénieurs ont elles aussi une fonction sociale de reproduction. En effet, si on fait abstraction de l'alibi de démocratisation que représentent :

- 1) les 5 à 10% d'élèves issus des classes sociales les plus défavorisées,
- 2) les 15% d'élèves en moyenne qui ne viennent pas des "taupes",

le recrutement des écoles est comme le recrutement des classes préparatoires hautement significatif. De toutes façons, ces 15% dans leur majorité, ne viennent pas des classes populaires, même si la proportion atteint ici 15 à 20%.

BOURDIEU et PASSERON démontrent que "le recrutement social tend à s'élever depuis le début du siècle. Le taux de fils de cadres supérieurs passant par exemple de 36,3% entre 1904 et 1910 à 49,6% entre 1924 et 1930 et 67,6% en 1966 à l'E.N.S. Sciences : le taux d'ingénieurs des Ponts et Chaussées originaires des couches supérieures ou des couches moyenne supérieures est passé de 58% pour les promotions 1886-1901 à 73% pour les promotions 1943-1969.

Les grandes écoles dotées de la plus grande valeur dans le système scolaire et dans le système de ses relations avec le pouvoir économique et politique sont le quasi-monopole des classes privilégiées\*\*.

Les fils d'ouvriers ont environ 130 fois moins de chances d'entrer à l'Ecole Polytechnique que les fils de cadres supérieurs ou de membres des professions libérales.

Monique de ST Martin\*\* indique clairement qu'il est exceptionnel que les étudiants issus des classes populaires demandent leur inscription en classe préparatoire ; les fils d'ouvriers et de salariés agricoles ne représentent respectivement que 4,3% et 0,5% des élèves inscrits dans les classes de type A' ou A. La concentration des classes préparatoires à PARIS :

29% des préparatoires aux E.N.S.

42% des préparatoires à Agro

44% des classes de Mathématiques Supérieures et de Mathématiques spéciales.

\* cf. P.BOURDIEU et J.C.PASSERON "La reproduction" op. cit. page 267

\*\* Monique de St MARTIN "Les fonctions sociales de l'enseignement scientifique" op. cit. page 32

défavorise encore ces catégories d'élèves.

Ils le sentent si bien que cela transparait dans la représentation qu'ils se donnent des études et de la profession.

La représentation des études et de la profession  
selon l'origine sociale\*

	Classes populaires	Classes moyennes	Classes supérieures	Amplitude de la variation
Projet carrière recherche industrie				de 22,8 à 41,2%
Projet 3ème cycle doctorat				de 10,4 à 30,3%
Intérêt pour cours				de 12 à 19,2%
Intérêt pour enseignement théorique				de 9,2 à 14,3%
Chance de réussite forte et plus forte				de 21,3 à 35,8%
Projet entrée et entrée en taupe				de 38,9 à 62,9%

\* Centre de Sociologie Européenne reproduit par Monique de ST MARTIN

"Les fonctions sociales de l'enseignement scientifique" op. cit. page 33.

Le choix entre les UER de sciences et les grandes écoles n'est pas le résultat de la chance ou du hasard.

Les étudiants issus des classes populaires se trouvent en quelque sorte relégués dans les UER alors que ceux qui sont issus des classes supérieures n'y vont que s'il n'y a pas d'autre issue, s'ils n'ont pas été acceptés en classes préparatoires ou ont été éliminés pour résultats insuffisants.

Si les parents poussent leurs enfants à s'inscrire en classes préparatoires, puis se félicitent de les voir "entrer dans" une grande école, ce n'est pas seulement pour leur assurer une situation honorable et bien rétribuée. On a en effet pu faire un rapprochement entre les classes préparatoires et les collèges des jésuites. Les élèves y sont coupés du monde extérieur, "préservés de la contamination", dans un monde où ils sont entre eux. La somme de travail exigé, la tension requise pour atteindre le seul but, "intégrer", l'encadrement poussé par le corps enseignant, la vie en internat pour la majorité, assurent cet isolement. Ils sont ainsi soustraits aux "dangers" de la vie d'étudiant, que l'on continue à identifier dans tous les milieux à une sorte de "parasite" qui ne travaille guère et coûte cher au contribuable moyen.

Par la suite, les écoles cherchent avec plus ou moins de réussite à créer un "esprit de corps", si l'on peut dire, et à éviter autant que faire se peut le mélange avec les autres étudiants.

La moyenne à 12/20, alors qu'elle est à 10 dans les Universités, est une preuve, entre autres, de cette volonté de différenciation.

Les cercles d'élèves, les associations d'anciens élèves et leurs publications, les activités sociales propres aux écoles\* cherchent à développer le sentiment d'appartenance à une école donnée mais aussi à favoriser l'intégration à un groupe social nettement défini.

\* Les élèves à GRENOBLE semblent se désintéresser un peu des activités dites "mondaines" (bal de l'Insti, etc...) et on assiste même, surtout depuis 1968, à une critique du système "grande école". Cependant cette critique cesse lorsqu'il s'agit du diplôme et des possibilités d'emploi et de carrière.

## D - L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES DANS LES LYCEES.

Le milieu socio-culturel qui, d'une certaine manière, secrète et nourrit "les grandes écoles" n'est pas la seule influence qui pèse sur nos futurs élèves. Le lycée succède à la famille et les classes préparatoires prennent ensuite le relais.

Si ces classes, comme nous le montrerons, façonnent les "taupins" en leur donnant des méthodes de travail, des manières de raisonner et un certain esprit de corps, l'attitude vis-à-vis des langues vivantes est, quant à elle, conditionnée par l'enseignement dans le secondaire.

### a - Les conditions de travail.

Les effectifs diminuent peu. Malgré un consensus général pour des classes de 25 élèves, la moyenne, surtout dans le deuxième cycle, oscille autour de trente cinq. C'est seulement pendant les travaux dirigés en 6ème et 5ème que les classes sont dédoublées.

L'horaire de lère langue est toujours de trois heures par semaine, sauf en terminale où il n'est que de deux heures.

Le rendement, surtout en ce qui concerne la langue orale, ne peut être que très faible : un calcul, bien sûr tout à fait arbitraire car il suppose que les élèves cherchent tous à s'exprimer, montre que ces derniers ont la possibilité de parler la langue qu'ils apprennent pendant 95 minutes par année scolaire. En effet, l'anglais est utilisé dans une classe-type pendant quarante minutes sur cinquante cinq. La traduction du texte qui vient d'être étudié, le thème d'imitation, l'énoncé du travail à faire pour la classe suivante, l'explication grammaticale se font en français. Si le maître se tait et que les enfants parlent, ils disposent arithmétiquement d'une minute à une minute et demie chacun et, par conséquent, de 3 à 4 minutes par semaine de classe.

### - Les moyens matériels.

Les moyens matériels d'enseignement font défaut dans la plupart des cas. Les salles spécialisées pour les langues qui devraient comprendre, en plus de qualités acoustiques satisfaisantes, un magnétophone fixe, un haut-parleur de classe, un rétro projecteur, un tableau de feutre et des meubles de rangement, sont rares.

Le Ministère s'en inquiète comme le prouve la Circulaire n°72-79 du 1er Mars 1972 (B.O.E.N. n°10).

Objet : Equipement audio-visuel des établissements scolaires du second degré en vue de l'enseignement des langues vivantes.

"Dans le cadre des dispositions prévues au VIème Plan, l'attention des destinataires de la présente circulaire est attirée sur l'effort à consentir progressivement en matière d'équipement audio-visuel des établissements pour l'enseignement des langues vivantes.

A cet effet :

I - Les chefs d'établissements sont invités à mettre en oeuvre les mesures suivantes :

a) Dans les meilleurs délais permis par les divers moyens financiers disponibles, les établissements scolaires du second degré, en priorité les établissements du premier cycle, devront se pourvoir - si ce n'est déjà fait - d'un équipement audio-visuel minimum concentré en une ou plusieurs salles voisines, en fonction des possibilités de l'établissement.

Ces salles, dont les qualités d'isolement au bruit et à la lumière auront été vérifiées, comporteront au moins l'équipement ci-après, installé à poste fixe et protégé :

- un électrophone,
- un magnétophone standard avec haut-parleur séparé,
- un projecteur de vues fixes et son écran."

En 1972, le Ministère demande enfin aux chefs d'établissements de faire un effort en ce sens mais il faut remarquer deux détails dans ce texte :

- 1) L'effort doit être consenti progressivement.
- 2) "Les divers moyens financiers disponibles" sont vraisemblablement à prendre sur une autre ligne budgétaire, déjà existante. Aucun crédit nouveau n'est annoncé.

Les possibilités de reproduction gratuite de documents à distribuer aux élèves sont inexistantes.

En ce qui concerne les laboratoires de langues lourds ou légers (audio-comparatifs), la doctrine du Ministère a toujours été de donner la priorité aux établissements qui avaient des classes préparatoires et accueillait des stagiaires du Centre Pédagogique Régional (professeurs-stagiaires certifiés ou agrégés).

Dès que l'on s'éloigne du chef-lieu de l'Académie et des grandes villes, les moyens dont disposent chefs d'établissements et enseignants vont en décroissant. Il faut, bien entendu, mettre à part les quelques Lycées ou CES expérimentaux.

Un établissement comme le Lycée Champollion à Grenoble, qui regroupe trois mille élèves avec son C.E.S. associé et qui abrite une classe préparatoire à H.E.C., une classe de préparation à l'Ecole Vétérinaire, deux classes de lettres supérieures, une de lère supérieure, trois classes de mathématiques supérieures et quatre de mathématiques spéciales, ne possède qu'un seul laboratoire de langues de dix huit cabines, installé en 1968.

Son fonctionnement est, bien entendu, aléatoire, d'autant plus qu'il n'a pas de technicien attitré.

Le Lycée ne comporte aucune salle spécialisée telle que nous les avons définies plus haut. Il existe bien quelques magnétophones mais, pour bien situer le problème, il suffira d'indiquer que les trois professeurs qui utilisaient l'an dernier, en tant qu'expérimentateurs, la méthode audio-visuelle, "It's up to you" de MM.CAPELLE et GIRARD devaient se partager un magnétophone, une série de films fixes et de figurines de tableau de feutre.

A un matériel extrêmement limité s'ajoute l'incapacité notoire de la majeure partie des professeurs de réparer la panne la plus bénigne. Une collègue qui fait de l'audio-visuel depuis des années branche au moins une fois par an le magnétophone sur le courant force.

La moindre duplication de document pose des problèmes et le temps n'est pas si lointain où les enseignants devaient payer de leurs propres deniers le papier destiné aux élèves. Actuellement, ce sont ces derniers qui payent.

Cette situation de pénurie explique partiellement l'extrême lenteur avec laquelle les techniques modernes d'enseignement s'implantent dans les Lycées et Collèges. Il est significatif que le questionnaire proposé aux élèves entrant à l'I.N.P.G. en 1973 ait donné au dépouillement les résultats suivants :

- 30% des élèves interrogés avaient fait du laboratoire
- 8,5% de l'audio oral
- 5% avaient bénéficié d'un enseignement audio visuel en 6ème, 5ème.

Encore faut-il noter que nos étudiants ont fait leurs études secondaires dans des établissements favorisés sur le plan des moyens.

- 13% seulement ont effectué leur premier cycle dans un CEG.

b - Le recrutement et la formation des enseignants.

La seconde explication de l'immobilisme dans le domaine de la didactique des langues telle qu'elle est réellement et quotidiennement appliquée peut être trouvée dans le recrutement et la formation des professeurs.

En dépit de la création de nouvelles filières, les études de langues à l'Université ressemblent étrangement à ce qu'elles étaient il y a vingt cinq ou trente ans.

Le problème est le même que celui que nous évoquerons pour les concours d'entrée dans les grandes écoles.

La finalité n'est pas d'apprendre correctement une langue étrangère sous tous ses aspects, puis d'apprendre à l'enseigner. Elle se réduit à la réussite aux concours. Les épreuves de ceux-ci conditionnent le travail fourni pendant des années. L'enseignement donné dans les U.E.R. de langues et lettres n'est pas centré sur la formation d'enseignants. La psychologie de l'enfant, de l'adolescent, la psycho-pédagogie, la dynamique du groupe-classe sont des domaines ignorés totalement, qui ne sont étudiés qu'en "psychologie" et en "sciences de l'éducation".

La didactique des langues est, elle aussi, absente à ce niveau.

Que l'étudiant prépare l'agrégation ou le CAPES, on lui demandera une certaine connaissance de la langue, de la littérature et de la civilisation, mais l'essentiel de l'effort portera sur la traduction (thème et version) et la dissertation littéraire. Ce n'est que depuis quelques années que la dissertation en français à l'agrégation peut être remplacée par une épreuve de linguistique et qu'une note de langue orale a fait son apparition.

Il est évident que version, thème et dissertation littéraire exigent des connaissances et des qualités intellectuelles mais on peut, d'autre part, se demander si cette formation convient pour enseigner ensuite la langue de tous les jours, écrite ou orale.\*

\* La dimension culturelle est privilégiée par rapport à la dimension utilitaire alors qu'elles devraient se compléter harmonieusement.

Cette langue véhiculaire est considérée avec quelque mépris à l'Université. A quoi bon apprendre aux gens à comprendre une communication téléphonique, à faire du courrier, à communiquer avec des étrangers ? Ce sont des tâches bassement matérielles, dont l'intérêt ne peut se comparer à celui des "beaux textes".

La leçon d'agrégation, par exemple, est un exercice de style d'un haut niveau, que 99% des agrégés ne referont jamais plus car seuls les professeurs de "khâgne" et ceux de l'U.E.R. de langues et lettres en auront l'occasion.

En un mot, on pourrait dire que les concours et leur préparation forment des enseignants qui, à leur tour, prépareront des candidats aux mêmes concours.

L'institution se reproduit elle-même\*.

Les préjugés et les réflexes de défense jouent également un rôle important dans l'atmosphère qui règne dans quelques UER de lettres. Nous en donnerons deux exemples :

- un étudiant qui demandait à un professeur de faculté s'il était disposé à diriger une thèse de troisième cycle sur Leonard Cohen qui, en plus des chansons que tout le monde ou presque connaît, a publié des romans et des pièces de théâtre, se vit répondre que, de toute façon, le sujet était un peu mince et que, d'autre part, Cohen était toujours vivant.
- un autre éminent professeur de littérature anglaise déclarait il y a seulement cinq ans aux stagiaires de CAPES venus écouter sa Conférence annuelle sur "l'explication de textes" que, par les méthodes audio-visuelles et par l'utilisation du laboratoire de langues, on n'arrivait jamais à l'expression naturelle et spontanée.

Ce genre de réactions forme un contraste frappant et déconcertant avec le travail que les centres pédagogiques régionaux tentent de réaliser.

La formation souhaitable en "Sciences de l'éducation" doit malheureusement pour l'instant se limiter à quelques conférences. L'absence de moyens est, là aussi, responsable de la carence.

Les formateurs des futurs professeurs, c'est-à-dire les conseillers pédagogiques, sont loin d'avoir les mêmes options. Si certains, au contact de

\* Les tentatives faites pour rénover l'enseignement en faculté des lettres échouent pour la plupart car essayer de former différemment les étudiants puis les envoyer passer les épreuves traditionnelles des examens et concours n'a guère de sens (cf. M.Culioli pour l'agrégation à Paris. M.Alvarez pour le D.E.U.G. à Grenoble).

ce qui se fait au C.R.D.P. et grâce à la participation à des stages comme ceux de Sèvres, tentent, en dépit des difficultés matérielles, d'améliorer leur pratique, d'autres se contentent de continuer à appliquer ce qui leur paraît avoir réussi depuis quinze ou vingt ans.

Le stagiaire qui risque fort d'avoir comme assesseur aux épreuves pratiques du CAPES l'un de ses conseillers se plie aux habitudes, aux manies de celui-ci, quelles que soient ses convictions personnelles, comme il cherchera à savoir quelles sont les préférences de l'Inspecteur Général ou Régional qui présidera aux épreuves.

L'Inspection Générale (de langues vivantes) publie, à la suite des stages qu'elle organise, des documents très "progressistes" sur l'enseignement des langues. Malheureusement, il n'y a pas de politique commune et chaque inspecteur a sa propre idée sur la classe de langues.

Aux dernières épreuves pratiques, un inspecteur a demandé à un stagiaire qui faisait un cours audio-visuel en 6ème de donner une lecture "magistrale" du dialogue qui se trouvait sur la bande magnétique accompagnant la séquence étudiée et de terminer par une traduction.

Il était ainsi en contradiction flagrante avec les principes méthodologiques de toutes les méthodes audio-visuelles existantes et les instructions officielles.

#### c - Les instructions officielles.

Elles sont, en principe, le cadre dans lequel travaille le professeur de langues vivantes. Elles sont le moteur de l'évolution et, quelquefois, son reflet ou même, dans quelques cas, son frein. Ce qui est intéressant à noter, c'est que la conception même que les Inspecteurs Généraux se sont fait et se font de ce que devrait être l'enseignement d'une langue étrangère et ce que devrait être une classe de langue a beaucoup évolué. Qui ne se rappelle, il y a 15 ans, ces inspections chronomètres pendant lesquelles il fallait faire 2 minutes de phonétique, 4 minutes d'interrogations, où la présentation du vocabulaire, les réemplois, l'élucidation, puis le commentaire du texte, enfin la lecture et la traduction de ce même texte, tout devait être étroitement minuté.

Cette conception a évolué, il est vrai, et l'on peut dire sans risque de se tromper que, aujourd'hui, du moins en ce qui concerne l'anglais, et bien entendu dans le cadre des horaires et des programmes dont nous dirons un mot plus tard, cet enseignement jouit d'une plus grande liberté.

Etudions donc de près ces instructions officielles, depuis celles du 1er Décembre 1950. Il faut d'abord noter qu'il se produit, en ce cas, un peu le même phénomène qu'en ce qui concerne les théories pédagogiques ; par exemple, on voit ce qui se passe dans certaines classes sous couvert ou sous prétexte de non-directivité : très souvent, cela n'a qu'un rapport lointain avec les théories de Rogers. Il en va de même avec les instructions officielles de langues ; très souvent, ce qu'il y a d'excellent dans ces instructions n'est même pas appliqué, sauf bien sûr le jour de l'inspection.

Prenons les Instructions du 1er Décembre 1950 : "il s'agit d'enseigner aux élèves, dès le début à parler puis à lire et à écrire correctement la langue élémentaire d'aujourd'hui ; à exprimer, oralement d'abord, les faits et les idées de la vie la plus générale! On ne pourrait qu'applaudir à de telles instructions si on ne s'apercevait que la langue écrite, qui n'est jamais qu'un phénomène secondaire et a posteriori dans une langue vivante, garde une très grande importance et si, dans ces mêmes instructions, on ne lisait à la ligne suivante : "Cet enseignement s'appuie, à tous les échelons, sur des textes empruntés, dès que possible, à des écrivains de qualité, immédiatement clairs pour leurs lecteurs contemporains de même langue, pleinement intelligibles par eux-mêmes sans le secours d'une documentation spéciale, historique ou géographique, et j'insiste, choisis pour leur valeur littéraire, humaine et sociale"\*.

Il y a donc un double objectif : exercer les élèves à la pratique de la langue et contribuer à leur enrichissement par l'étude de textes représentatifs de la vie et de la pensée d'un peuple étranger ; ces deux préoccupations ne devront jamais être dissociées.

Ce texte, en fait, contribue à maintenir les professeurs de langue dans leur ambiguïté : sont-ils professeurs de langues ou professeurs de civilisation et de littérature ? Après tout, l'élève moyen d'un lycée n'a que

\* Journal Officiel RLR 561-6-74 D.

3 heures de langues par semaine ; sur ces 3 heures, une étant consacrée à la correction du devoir, il en reste donc 2 ; peut-on concevoir que, avec un horaire comme celui-là, on puisse à la fois apprendre à parler une langue, à 40 élèves bien entendu, et leur apprendre la littérature et la civilisation d'un pays étranger ? Quand on pense qu'ils ont déjà bien du mal à avoir quelques notions de la littérature de leur propre pays, on peut se demander si tout ceci est bien réaliste ou, du moins, si ce n'est pas fait, encore une fois, pour séparer le bon grain de l'ivraie, pour aider à la sélection.

Continuons à lire ces Instructions de 1950.

On n'oublie pas, bien entendu, la traduction française finale ; ce n'est jamais, après tout, qu'un exercice de littérature et de grammaire comparée, comme le disent les instructions un exercice permanent d'expression orale, limpide et construite.

Les Instructions précisent qu'il est essentiel que le maître réalise non seulement la correction grammaticale mais aussi l'exactitude de la prononciation et la justesse et la clarté de la diction, seules dignes d'être proposées comme modèle. On pourrait remarquer à ce propos qu'il s'agit, à ce moment-là, d'une langue inexistante, une sorte d'anglais sous cellophane, telle que certains pensent qu'on devrait la parler à Oxford ou à Cambridge. Il n'est pas question, bien sûr, d'apprendre comment téléphoner à un Anglais, comment écrire une lettre, comment faire un rapport, comment préparer une conférence, comment demander son chemin. Il faut expliquer d'une manière précise et convaincante une douzaine de vers ou de lignes par séance.

Sur combien d'auteurs faut-il répartir ce travail annuel ? Sur une douzaine peut-être, les uns plus purement littéraires, les autres plus préoccupés d'aspects de la civilisation. Et la question se pose : quand commencer à proposer de "beaux" textes à nos élèves ? Le plus tôt possible ; et c'est possible très tôt à certaines conditions évidentes ; c'est ici, par exemple, que l'on suggère que "Summer and Winter" de Shelley ou "The Eagle" de Tennyson pourraient être appris et préparés en 5ème.

Les Instructions s'attardent ensuite sur le schéma de la classe : "on évitera de prolonger au-delà d'une dizaine de minutes la récitation des leçons et de concentrer l'interrogation sur un seul élève, de faire se déplacer ou même se lever les élèves, etc, etc.... L'interrogation, tous livres

fermés, sur le texte précédemment expliqué, contrôlera sa révision à domicile en même temps que l'attention en classe ; on la conduira de telle manière que la série des réponses obtenues rende compte des données du texte dans leur ordre de présentation. Elle doit donner lieu à une conversation générale mais disciplinée plutôt qu'à des exposés individuels unilatéraux et spectaculaires.

Cet enseignement sera sanctionné par des notes fréquentes".

Que peut-on remarquer sur tout cela ? Il s'agit encore, bien entendu, d'un enseignement reçu où le maître, détenteur de la vérité, dirige et contrôle chaque seconde de la classe. A la limite, cela donne cette classe où l'on entendrait voler une mouche et où le maître fait son admirable monologue dans la langue de Shakespeare avec l'accent d'un étudiant de Cambridge. On n'y parle que de discipline, d'attention, de révision, de récitation et de notation. La conséquence, bien sûr, est qu'une fois de plus, il s'agit d'un enseignement passif, où l'on travaille et où l'on apprend pour les notes, pour éviter une sanction et non pas parce que l'enseignement intéresse, parce que c'est amusant, parce que c'est vivant ou parce qu'on participe.

Très souvent, comme les théories pédagogiques, les Instructions Officielles (même si l'Inspecteur Général est encore quelquefois considéré comme un "père fouettard") sont mal interprétées. Si, dans les Instructions Officielles du 26 Juillet 1966, on trouve deux fois, page 34 et page 35, le même rappel, c'est bien parce que les Inspecteurs Généraux s'étaient rendu compte que certains professeurs n'appliquaient qu'assez peu leurs directives.

N'ai-je pas entendu, il y a 3 ou 4 ans un conseiller pédagogique, par ailleurs excellent professeur, dire à un collègue, lors de la réunion de début d'année où l'on fait connaissance avec les stagiaires de C.A.P.E.S. que l'on aura pendant l'année : "Je ne peux pas prendre de stagiaire pendant la lère période car, avec mes élèves de première, je fais de la littérature anglaise en français". Ceci n'a pas besoin de commentaire.

Mais revenons aux Instructions Officielles ; on lit dans celles du 26 Juillet 1966\* les deux paragraphes suivants : "l'Enseignement des langues vivantes au niveau des classes du second cycle n'a pas pour objet d'étudier

\* Journal Officiel page 740 RLR 561-6

tel ou tel auteur, telle ou telle période d'histoire de la civilisation, tel ou tel mouvement littéraire, mais d'exercer les élèves à la pratique orale et écrite de la langue étrangère courante à travers l'étude de textes et de documents particulièrement représentatifs de la pensée et de la vie du peuple étranger".

Dans la page qui suit, on trouve cette mise en garde : "Le professeur se gardera de tout exposé systématique d'histoire littéraire ou d'histoire de la civilisation".

On peut penser que, du fait de l'évolution économique du Marché Commun, par exemple, les langues sont devenues quelque chose d'indispensable au développement économique du pays, d'où la pression exercée sur les professeurs par les familles et par le Ministère, par l'intermédiaire des Instructions Officielles, pour que cet enseignement ne soit plus uniquement académique mais porte enfin, du moins en partie, sur la langue parlée dont les cadres, en particulier, ont grand besoin.

On peut ajouter à cela, sans risquer de se tromper beaucoup, la floraison de cours privés, dits "audio-visuels", le développement, dans un certain milieu, des voyages linguistiques et puis, quand même, une certaine dévalorisation d'un certain type d'enseignement des langues à l'école. On peut penser, par exemple, à l'histoire racontée par Jacques Bodoin, "la leçon d'anglais", qui n'a pas fini de faire rire les potaches et les enseignants.

L'Inspection Générale qui n'ignore pas qu'une sorte d'écran s'interpose entre la recherche en linguistique appliquée, en didactique des langues avec les solutions méthodologiques auxquelles elles aboutissent et la masse des enseignants.

Seuls les professeurs détachés dans les C.R.D.P. gardent le contact avec la recherche mais ils ne disposent pas des moyens matériels indispensables pour pouvoir organiser un recyclage sérieux des linguistes.

C'est pourquoi les Inspecteurs Généraux sont obligés de rappeler fréquemment la finalité de l'enseignement des langues et nous citerons, à titre d'exemple, les instructions aux examinateurs du baccalauréat de 1972. Elles prouvent, si besoin est, la déformation qu'entraînent les études universitaires où le professeur d'anglais se transforme facilement en professeur d'Angleterre.

# Langues vivantes. Principes généraux.

L'orientation actuelle de l'enseignement des langues vivantes et l'impulsion donnée à l'apprentissage de l'expression orale appellent une mise à jour des modalités du contrôle effectué à l'occasion de l'épreuve orale du baccalauréat.

Il convient d'abord de rappeler aux examinateurs que les instructions complémentaires relatives à l'enseignement des langues vivantes (circulaire n°IV 69-364 du 28 Août 1969, B.O. n°33 du 4 Septembre 1969 Page 2803) ont nettement défini la finalité d'un enseignement moderne des langues vivantes. Il s'agit "d'enseigner à nos élèves à comprendre et à parler, puis à lire et à écrire correctement la langue courante d'aujourd'hui, à exprimer, oralement d'abord, les faits et les idées de la vie la plus générale". Il est précisé, d'autre part, que, afin de donner à l'enseignement sa pleine efficacité, un objectif culturel doit venir se joindre, notamment dans le 2ème cycle, à ce premier objectif pratique mais ne devra jamais le supplanter.

Il importe que le contrôle effectué à l'occasion des épreuves orales corresponde bien, dans son esprit et sa forme, aux objectifs ainsi définis ; élèves et professeurs sont en droit d'attendre qu'il constitue un aboutissement normal et le couronnement d'un enseignement qui s'est donné pour mission d'atteindre ces buts. C'est dire que les examinateurs auront pour tâche essentielle de vérifier l'aptitude des candidats à la compréhension et à l'expression orale, ainsi que la qualité de leur culture, celle de leur esprit, et l'importance de l'enrichissement personnel qu'a pu leur apporter l'étude de textes représentatifs de la vie et de la pensée du peuple étranger. En aucun cas on ne saurait concevoir l'examen comme le contrôle d'une accumulation de connaissances théoriques portant sur des faits de langue ou sur l'histoire de la littérature et de la civilisation du peuple étranger. Il s'agit bien de mesurer un savoir-faire et une culture, non pas d'évaluer un savoir théorique, abstrait et livresque".

Malheureusement, il ne suffit pas de modifier les Instructions Officielles pour que la pratique quotidienne change. L'additif de 1969 a donné en théorie une plus grande liberté aux enseignants mais ceux-ci n'en profitent guère\*.

Il ne peut y avoir de changements profonds sans changement de mentalité.

\* Le passage d'une directivité quelque peu tyrannique à une liberté quasi totale explique un certain désarroi.

#### d - La mentalité.

Si le professeur n'est pas toujours le fonctionnaire caricatural que beaucoup voient en lui, il est certain que, dans la majorité des cas, il n'aime pas changer ses habitudes. Les méthodes modernes lui font peur, il n'ose pas manipuler des machines qui lui paraissent, bien à tort, vouloir le déposséder de son statut de "dispensateur de Savoir".

Sur le plan nerveux, l'audio-visuel, l'audio-oral, le laboratoire, exigent une dépense plus forte que lors d'une classe à schéma traditionnel. Il n'y a plus les quelques minutes de détente possible pendant que les élèves recopient leurs notes, corrigent le thème de la veille ou font une interrogation écrite.

Les chefs d'établissements, d'autre part, soutenus par les associations de parents d'élèves pour des raisons purement économiques, imposent une liste de manuels que l'on doit garder cinq ans.

Les professeurs ont donc une tendance naturelle à faire des fiches de préparation pour un manuel donné et à les utiliser le plus longtemps possible.

Dans certains établissements où une méthode moderne a été plus ou moins imposée, on l'applique, dans la plupart des cas, d'une manière traditionnelle. Au moins les élèves ont-ils l'avantage d'avoir un manuel attrayant et d'entendre de l'anglais authentique si le professeur veut bien utiliser les bandes magnétiques. Ailleurs, la querelle stupide "traditionnalistes" contre "audiovisualistes" continue. Les professeurs "traditionnalistes" qui, au fond d'eux-mêmes, pensent qu'ils ont appris l'anglais avec les manuels de Carpentier et Fialip en lisant et en traduisant et qui estiment que cela ne leur a pas mal réussi se font un malin plaisir de faire rentrer sous terre en début d'année le gamin de 3ème qui, si les découpages de classes du fait de la 2ème langue vivante l'ont permis, a fait de l'audio-visuel pendant trois ans.

Parfois, d'ailleurs, le même élève se retrouve en tête de classe en fin de semestre grâce, bien sûr, aux vertus de l'enseignement traditionnel.

Un autre frein à l'évolution est constitué par les éditeurs. Dans le but de garder le marché à tout prix, ils se contentent souvent de "refaire la façade". Une couverture attrayante, des photographies, des "exercices

structuraux" à la place d'exercices grammaticaux, un disque d'accompagnement ou ou quelques bandes magnétiques pour les dialogues que l'on a ajoutés pour faire "moderne", et le tour est joué. Le contenu n'a guère évolué.

C'est dans cette forteresse que pénètre le jeune professeur reçu aux épreuves pratiques. Au Centre Pédagogique, il a lu, s'il s'intéresse à son futur métier, les ouvrages récents de linguistique appliquée, qu'il s'agisse de "Food for thought" de M.Gautier, de "Linguistique appliquée et didactique des langues" de Denis Girard ou bien encore du volume intitulé "Les langues vivantes", du même auteur.

Il a réfléchi aux problèmes posés et à sa propre conception de son métier.

Malheureusement, il va, la plupart du temps, "faire son purgatoire" dans un C.E.S. éloigné d'un grand centre, loin du C.R.D.P. et du C.P.R., où il sera confronté aux obstacles souvent infranchissables dont nous venons de parler.

Il tentera quelque chose mais souvent se découragera.

C'est pour cet ensemble de raisons, à la fois matérielles et psychologiques, liées à la structure même de l'institution scolaire, que l'on pourrait presque reprendre à notre compte le constat d'échec dressé par Victor Duruy en 1863\* : "Nos élèves en aucun cas ne sauraient faire une lettre et encore moins suivre une conversation dans une langue étrangère".

Aujourd'hui, il suffirait de dire que cela concerne encore beaucoup de nos élèves. Non seulement cet enseignement n'a pas l'efficacité désirable mais, de plus, il n'est souvent pas motivant. Les enfants de 6ème et de 5ème s'intéressent aux langues d'abord parce que c'est quelque chose de neuf qui, par l'intermédiaire de l'audiovisuel, peut à la fois être efficace sur le plan structural et phonologique mais aussi avoir un côté attractif et ludique propre à les motiver.

Ils s'expriment volontiers, écrivent à des correspondants anglais ou américains et progressent rapidement.

Dès la troisième, même dans une classe qui marche bien, il est plus difficile de faire parler les élèves qui ont peur d'être ridicules et maladroits. L'intérêt s'est émoussé. L'élève ne voit guère, à moins qu'il n'aille en Angleterre pendant l'été, la raison pour laquelle on lui fait apprendre

\* P.Chevallier, B.Grosperin, J.Maillet "L'enseignement français de la révolution à nos jours" P.103-104

les langues vivantes. Il n'en a pas un besoin immédiat et, si l'enseignement n'est pas vivant et orienté vers ce qui intéresse vraiment l'adolescent, les langues deviennent une matière comme les autres, que l'on travaillera en fonction de la place qu'elle occupe dans les examens et de son coefficient.

Cette évolution, qui se renforcera encore pendant les années de préparation aux concours, explique les statistiques de la rentrée 1973\* qui montrent que 52% des élèves s'intéressaient moyennement aux langues et 25% y portaient un intérêt faible ou nul.

Ces quelques réflexions sur l'enseignement des langues dans le second degré expliquent également les résultats des tests que nous faisons subir à tous les élèves à l'entrée dans les écoles\*\*.

Si, dans l'ensemble, la compréhension écrite est bonne, l'expression écrite et surtout orale laisse à désirer et le niveau de compréhension orale est faible.

A la sortie des classes secondaires, les élèves entrent en classe préparatoire. Cette période, si elle n'a pas une influence considérable sur leur niveau linguistique, est très importante en ce qui concerne leur état d'esprit et leur façon de travailler.

\* Cf. page 67.

\*\* Résultats de la promotion 1973-74 de l'E.N.S. d'Electrotechnique et de Génie Physique page 12

E - "LA TAUPE", LES CONCOURS ET LEUR INFLUENCE.

a - L'épreuve de langues vivantes.

On pourrait, à la limite, considérer que les concours d'entrée dans les écoles n'ont que peu d'importance car nous reprenons les élèves au niveau où ils en sont à l'entrée. L'enseignement par groupes de 12, après définition du profil de chaque élève dans les aptitudes fondamentales et formation de groupes de niveau assez homogènes, permet d'obvier au fait que les connaissances linguistiques des élèves sont très variables.

Cependant, le programme et les épreuves des différents concours conditionnent l'enseignement donné dans les classes préparatoires. Les élèves acquièrent ainsi des méthodes de travail et des habitudes qui pèsent ensuite sur la didactique des langues dans les écoles.

Les concours sont mis en cause depuis de nombreuses années. Les articles publiés sur ce sujet ne se comptent plus. Un exemple suffira à montrer l'ampleur du problème :

- En Mai 1972 se tenait à SEVRES un stage intitulé "les épreuves de langues vivantes aux concours d'entrée dans les grandes écoles scientifiques"\*.  
Le compte rendu publié par l'OFRATEM comporte en préambule "les remarques et suggestions de l'inspection générale des langues vivantes". On peut y lire ce qui suit :

Introduction par M. Henri EVRARD  
Doyen de l'Inspection Générale.

"Le stage qui a réuni à Sèvres, du 17 au 19 Mai 1972, les professeurs des classes préparatoires aux Grandes Ecoles marque l'aboutissement d'un long processus, lié au progrès de la conception et des méthodes de l'enseignement des langues vivantes. Le souci d'adapter l'enseignement au mouvement de la réflexion pédagogique et à l'évolution du rôle des langues étrangères dans la vie contemporaine a, sur le plan général, déterminé l'objet des stages nationaux qui se sont tenus à Sèvres depuis 10 ans. En ce qui concerne plus spécialement la formation des futurs ingénieurs, ce souci d'adaptation a provoqué la réunion d'un colloque à CACHAN en 1964 et l'organisation d'un stage national à Sèvres en 1967.

On notera que le colloque de Cachan, réuni à la demande des Grandes Ecoles en vue de définir les modalités d'une formation essentiellement pratique, souligna en fait surtout l'intérêt de la langue comme moyen de contact humain et d'enrichissement culturel. Il est vrai que, comme les besoins de la profession, les relations humaines requièrent une compétence linguistique élevée. Cette dualité des fins suggère néanmoins des contenus suffisamment variés en ce qui concerne les programmes".

"Les conclusions, assez vagues, de ce colloque, puis celles, plus précises, du stage de 1967 ont produit quelques effets utiles dans trois domaines importants : il y a eu une ébauche de regroupement des épreuves, dans l'ensemble très disparates, des concours ; des efforts ont été faits pour rajeunir les programmes et adapter leur niveau ; on a enfin vu s'amorcer une orientation plus marquée des épreuves vers la compréhension et l'expression orales".

"On peut dégager du stage de Mai 1972 l'impression générale que de nouveaux progrès sont souhaitables dans ces trois directions. Si l'unification des épreuves n'est pas possible, ni sans doute désirable en raison de la diversité des écoles, une harmonisation très poussée apparaît nécessaire, surtout si la refonte, aujourd'hui acquise, des classes préparatoires a pour conséquence l'unification des horaires de langues vivantes au niveau le plus bas (2 heures hebdomadaires). Le même motif, autant que le souci de l'efficacité, conduit à souhaiter la suppression du programme d'auteurs et son remplacement par un programme-cadre extrêmement souple, qui n'aurait de valeur, indicative, que pour la préparation, les épreuves des concours étant des épreuves hors programme. On s'est enfin accordé à penser, quoique de façon plus nuancée, que des changements devraient être apportés aux épreuves elles-mêmes en vue de permettre une vérification plus précise et plus équitable de la compétence linguistique".

"Il y a lieu de croire que les candidats aux Grandes Ecoles comprendront l'intérêt d'un programme et d'épreuves mieux accordés aux besoins de leur formation. Car si pour l'ensemble des élèves des lycées l'utilité des langues étrangères est chose hypothétique, variable selon leur destination, pour les futurs cadres des entreprises elle présente un caractère de certitude et d'urgence".

"Assurément la réforme des concours ne se fera pas partout d'un bloc. Professeurs et élèves souhaiteront des étapes facilitant leur adaptation à des épreuves de type nouveau. L'important est que des changements substantiels et prompts préparent sans tarder un meilleur accord entre l'objet des concours, leurs épreuves et leur préparation".

Cette introduction était suivie du texte suivant qui résumait la position de l'Inspection Générale dans son ensemble :

#### LES EPREUVES DE LANGUES VIVANTES AUX CONCOURS D'ENTREE DANS LES GRANDES ECOLES SCIENTIFIQUES

##### Remarques et suggestions de l'Inspection Générale des langues vivantes.

I - Les épreuves de langues vivantes en usage dans les concours d'entrée dans les Grandes Ecoles scientifiques ont fait l'objet de diverses critiques. D'autres Grandes Ecoles ont introduit dans leurs dispositifs de sélection des innovations intéressantes, et la pédagogie actuelle des langues vivantes ouvre des perspectives dont pourrait s'inspirer une réforme.

La présente étude résume les observations présentées, analyse les informations recueillies sur les concours concernés, évoque des innovations récentes et, compte tenu de l'autonomie dont jouissent les Grandes Ecoles scientifiques, propose à leur choix une gamme d'épreuves sélectives inspirées par la pédagogie moderne et adaptées aux finalités des candidats.

II - La "Commission d'études" "Grandes Ecoles -Classes Préparatoires" dans la dixième recommandation de son rapport du 9 Juillet 1970, se déclare incompétente quant au fond et "se borne à constater l'unanimité recueillie auprès des Grandes Ecoles pour que la forme, la nature et le support choisis pour les épreuves de français et de langues vivantes, dont l'importance n'est pas remise en cause, fassent rapidement l'objet d'études menées par des commissions ad hoc, afin d'en mieux adapter le caractère et les critères de notation aux objectifs réalistes que se fixent les Grandes Ecoles".

On lit, d'autre part, dans le compte rendu d'une réunion tenue le 2 Décembre 1970 par la Commission "Enseignement" de la "Conférence des Grandes Ecoles", à propos des épreuves de langues vivantes :

"Les tendances dégagées sont :

- très favorables à la suppression d'un programme de textes littéraires,
- favorables à la recherche d'un text-book d'intérêt plus général....".

Enfin, le Stage National sur l'enseignement des langues vivantes dans les classes préparatoires aux Grandes Ecoles, organisé au C.I.E.P. en novembre 1967, avait mis en lumière plusieurs inconvénients des épreuves en cause et de leur préparation.

Il soulignait en effet :

- la prédominance de la traduction tant à l'écrit qu'à l'oral et la part réduite ou l'absence d'épreuves contrôlant la compréhension auditive et la production orale dans la langue étrangère.
- le caractère peu adapté de certains textes des programmes.
- le tort causé à l'enseignement des classes préparatoires par la traduction intégrale et souvent dictée de textes du programme.
- l'insuffisance du temps consacré à mobiliser et à enrichir les connaissances proprement linguistiques des candidats, en raison de ce bachotage.
- les difficultés de préparation résultant, malgré quelques groupements de Grandes Ecoles, de la diversité des épreuves de leurs concours et des différences de leurs programmes.

Actuellement, un décompte sommaire révèle, pour les langues vivantes, huit types de concours de cette catégorie et trois programmes (celui de l'Ecole Polytechnique, celui de l'Institut National Agronomique et, en troisième lieu, une absence de programme, qui justifie un troisième type de préparation).

Pour les épreuves écrites de première langue, on compte 2 fois version et thème, une fois thème seul, une fois version accompagnée de thème et questionnaire, une fois une version suivie de questions. Dans la mosaïque des épreuves orales, la lecture suivie de traduction apparaît trois fois, le thème une, le résumé en français d'un article de presse une fois, la traduction improvisée en français d'un texte de la langue courante une fois, enfin la "conversation", l'"entretien" et l'"expression" sont mentionnés dans plusieurs cas, et l'énoncé de règles grammaticales, s'il n'est pas dans les textes, serait, selon des témoignages, encore parfois en usage.

La raison de certaines de ces divergences ne paraît pas correspondre aux "objectifs réalistes" justement invoqués. En effet, on exige par exemple des candidats aux E.N.S.I. (A et B), une connaissance écrite mais non orale des

langues étrangères, mais l'inverse s'ils désirent entrer dans les Instituts Industriels du Nord ou dans les Ecoles d'Agronomie.

L'élément déterminant n'est pas ici, semble-t-il, la finalité professionnelle mais les commodités de l'organisation d'un concours.

III - Les doléances exprimées ci-dessus ont conduit à moderniser les textes du programme, à faire une part plus large à l'exploitation d'articles de presse et à la conversation en langue étrangère. Mais aucune réforme de structure inspirée par les enseignements de la linguistique et l'emploi des auxiliaires électroniques n'est intervenue dans les concours des Grandes Ecoles scientifiques.

D'autres Grandes Ecoles ont cependant eu recours dans ce domaine à des innovations dignes d'attention. C'est ainsi que les H.E.C. et, à leur suite, avec quelques variantes, l'E.S.S.E.C. et les Ecoles Supérieures de Commerce ont introduit une épreuve de compréhension auditive à l'oral, sous la forme d'un compte rendu, dans la langue étrangère, d'un texte enregistré sur bande magnétique.

Au concours d'entrée à Saint Cyr (Lettres) figure à l'écrit, pour la première langue, l'analyse raisonnée d'un texte étranger entendu deux fois à vitesse de débit normale. Le coefficient de cette épreuve est égal au total de ceux affectés à la version et au thème.

IV - De telles innovations paraissent répondre aux besoins des autres concours. On peut considérer, en effet, que les élèves des Grandes Ecoles scientifiques, indépendamment des besoins de leur culture personnelle, auront recours à leur connaissance des langues étrangères pour leur information et pour leurs relations.

Cela conduit à une conception de programmes d'études, de la préparation aux concours et des épreuves de ceux-ci très différente de celle qui est en vigueur". (fin de citation).

Un certain nombre de points méritent d'être soulignés : on admet enfin que les candidats aux Grandes Ecoles scientifiques puissent s'intéresser à autre chose qu'aux textes littéraires. Ces textes étaient très souvent traduits intégralement en cours et appris par coeur ; ce bachotage empêchait le perfectionnement linguistique des élèves.

D'autre part, le thème et la version ne sont plus considérés comme des exercices suffisants pour démontrer la compétence d'un candidat en langue étrangère. La compréhension orale et l'expression écrite et orale doivent être appréciées.

Malheureusement, ce document de travail de 1972 n'est en réalité, comme son titre l'indique d'ailleurs, que la somme des suggestions et remarques de l'Inspection Générale. Il faut des années pour que les épreuves des différents concours soient modifiées et que, par conséquent, la préparation échelonnée sur deux ou trois années soit transformée.

Si nous nous en tenons au concours qui nous concerne le plus directement, c'est-à-dire celui des E.N.S.I., il est clair qu'il n'a guère évolué en cinq ans. Il n'y a toujours pas d'épreuves orales malgré les demandes réitérées des professeurs de ces écoles. Nous ne pouvons donc que souscrire à ce qu'écrivait l'Inspection Générale : "L'élément déterminant n'est pas ici, semble-t-il, la finalité professionnelle, mais les commodités de l'organisation d'un concours".\*

Les épreuves écrites comportaient en 1975 :

I - version : (une partie du texte proposé)

II - questions sur le texte

III - thème grammatical.

#### I - Version

Read the whole text ; then translate into French from the beginning down to "... it will ruin you in no time".

#### ON HOW TO REMAIN POOR.

It is difficult to try and remain poor.

The New Poor of yesteryear are fighting a losing battle. To remain poor needs the utmost skill and ingenuity. (And only old-age pensioners and a few other unwilling people manage to achieve it - to our shame).

It is no use saying that you cannot afford a car because everybody can afford a car. It is pointless to allege that you have no money because all you have to do is put your head into your bank manager's office and before you have time to say, "Sorry, wrong room", he will throw a couple of hundred pounds at you.

How to remain poor then ? I can give no foolproof recipe, only a few pointers.

\* cf. Annexe 7

- 1 - Gambling, I believe, is almost always safe. There is no amount the horses and the dogs cannot take care of.
- 2 - Try farming. It lends weary clothes-manufacturers and harassed directors of chain-stores a fresh country air, and besides it helps to get rid of any amount of money. After the war I saw a letter written by Marcel Pagnol to Sir Alexander Korda ; it ran something like this (I quote from memory) : "I have discovered a truly magnificent way of losing money. It's called farming. Film-making is nothing compared with it. A film may be successful after all and you may make money on it. Never on farming. Farming is safe. You needn't worry : it will ruin you in no time."
- 3 - Then there is always the path of dishonesty. I mean you can always fake poverty, just in order to keep the confidence and affection of your friends. Who can prevent you from going round trying to borrow half-a-crown while you have quite a decent little nest-egg tucked away at home ? Being well-off, of course, is not your shame, only your misfortune, but some people will not understand this. Alas, having money causes a great deal of discord, faction and superfluous unhappiness.

After George MIKES, How to be  
inimitable.

## II - Questions sur le texte.

Answer the following questions :

- 1 - Do you believe most people try and remain poor, as the writer pretends to think, or try and earn more and more money ?
- 2 - Do you approve of living on borrowed money ?
- 3 - Do people really expect to lose money through gambling or farming ?
- 4 - In our materialistic society, what reactions may the affluence of money give rise to ?

## III - Thème grammatical.

### THEME

- 1 - Si nos moyens ne nous permettent pas d'aller en voiture, prenons l'autobus ; mais quand il n'y aura plus d'essence, irons-nous à pied ?
- 2 - Je me demande comment font les retraités dont vous parlez pour vivre avec si peu d'argent. Le Gouvernement devrait faire quelque chose pour eux.

3 - Ne vous en faites pas. Il y en a qui ont un bon petit magot chez eux. Et ils prennent plaisir à simuler la pauvreté.

4 - Je voudrais vous faire comprendre que le vrai pauvre d'aujourd'hui ne ressemble en rien à celui d'il y a dix ans.

5 - Malgré cela, on nous dit que les riches deviennent plus riches et les pauvres plus pauvres. C'est ce qui se passe, et de plus en plus, depuis quelques années.

6 - On se fait du souci quand on manque d'argent, mais on s'en fait bien plus quand on en a trop.

On peut se poser les questions suivantes, à la lecture du texte proposé : quel intérêt peut-il présenter pour des étudiants scientifiques en 1975 ? A-t-il la moindre chance d'inciter à poursuivre des études de langues après l'entrée dans les écoles ? Que teste-t-il ? En fait, il ne porte que sur le niveau de compréhension écrite, le maniement de la langue française et, d'une certaine manière, l'expression écrite. On remarquera d'ailleurs que la persistance de l'utilisation du thème pousse à ne pas chercher à utiliser directement les connaissances acquises sans passer par l'intermédiaire de la traduction.

Or tous les professeurs savent bien que la traduction entre deux langues aussi différentes que le français et l'anglais est une source constante d'erreurs lorsque l'on n'en est pas arrivé à un niveau relativement élevé.

Les réactions des candidats à de telles épreuves ne peuvent créer au départ le climat favorable à un enseignement linguistique dans les écoles.

D'autre part, et c'est le point le plus important, l'enseignement dans les classes préparatoires est axé sur la préparation de ces épreuves. On "bachotera" pendant deux et souvent trois années, en s'entraînant au thème, à la version. On apprendra même des listes de vocabulaire par coeur.

Cet enseignement est si peu intéressant et si peu "payant" dans le jeu des coefficients aux concours que les cours de langues dans les taupes sont bien souvent négligés.

Certains élèves avoueront candidement n'avoir suivi aucun cours et n'avoir absolument pas travaillé cette matière pendant la préparation. La réduction des horaires (l'horaire a été amputé d'une heure par semaine et est actuellement de deux heures), le relativement faible coefficient,

l'énorme prépondérance des mathématiques et de la physique sont autant de facteurs qui jouent contre les langues.

A ce propos, on peut se demander si l'effort sur les langues vivantes que la profession ne cesse de réclamer et dont tous les organismes reconnaissent l'absolue nécessité ne devrait pas commencer en amont, c'est-à-dire dans le secondaire et dans les classes préparatoires.

Les concours ont donc leur importance pour les raisons que nous venons d'indiquer mais l'influence des années de préparation est loin de se limiter à cela. L'élève qui "intègre" est avant tout "un taupin" et il est nécessaire de bien comprendre ce qui se passe entre les classes terminales et l'entrée dans une école d'ingénieurs si nous voulons ne pas être surpris par la mentalité et les réactions des élèves.

#### b - "Le Taupin".

Dans le secondaire, à partir de l'orientation en seconde vers la section C, les parents dans un certain milieu et les élèves eux-mêmes, parfois, ont en vue une éventuelle entrée en classe préparatoire. Souvent, même des parents d'élèves de 6ème se réjouissent de "l'avance" de leurs enfants, en pensant qu'un doublement possible dans leur scolarité ne risquera pas de leur fermer les portes de Mathématiques Supérieures.

Une majorité d'élèves qui entrent en "Math.Sup." a été ainsi conditionnée dès l'enfance : il ne faut pas doubler, il faut passer son baccalauréat jeune, avec une mention si possible, il faut être bon en Mathématiques et en Physique. Certains même, sachant que l'on "intègre" l'X avec les langues et le français, offrent aux futurs postulants des séjours linguistiques. Ce conditionnement est renforcé si le père sort lui-même d'une grande école ou aurait aimé y entrer.

D'autre part, il faut reconnaître que, actuellement, pour parents et enfants du milieu que nous avons défini en étudiant le recrutement de l'I.N.P.G., il semble n'y avoir qu'une issue vers la sécurité et l'assurance d'études qui débouchent sur une profession honorable, stable et bien rémunérée : la "grande école".

Il faut ajouter à cette motivation précise et avouée, l'aura de prestige qui entoure les sections scientifiques C, par opposition au mépris caché ou avoué pour les sections littéraires ou, pis encore, artistiques. Ceci

confirme les heureux élus qui en font partie dans l'idée qu'ils constituent une élite d'où sortira le "nec plus ultra" destiné aux grandes écoles. "Les autres" feront leurs études de médecine ou iront en faculté des sciences.

Dans les conseils de classe des sections C, il est coutumier d'entendre s'exprimer la satisfaction des professeurs. Ce sont des élèves jeunes, qui ont "bon esprit" car ils sont préparés de longue date à un type bien précis de culture scolaire. Ils sont "intelligents", "travailleurs" "assidus", "ne font pas grève" et "s'intéressent même aux disciplines littéraires".

A l'entrée en "taupe", quelques élèves sont là simplement parce qu'ils étaient doués en mathématiques et en physique. Ils n'ont aucune envie particulière d'entrer dans une "grande école". Cependant, la majorité était préparée de longue date aux trois années de "baignade scolaire" qui l'attend. On pense généralement d'ailleurs que, avec un peu de chance et encore plus de travail, deux années suffiront. L'enjeu est jugé digne de sacrifices, tels la détente du dimanche, car déjà les "taupins" se considèrent dans la plupart des cas comme les heureux gagnants d'une sélection sévère. Tout n'est pas joué lorsqu'on entre en "mathématiques supérieures" mais l'on a déjà quelques atouts en main. Un nombre relativement faible d'élèves échouera à la faculté, les autres "intégreront" une grande école prestigieuse ou, à défaut, une autre qui l'est moins.

Il est hautement significatif que nous recrutons en fait dans les Ecoles Nationales Supérieures d'Ingénieurs par l'échec. La hiérarchie est partout, elle joue au niveau des choix des candidats, et également à l'intérieur même d'un Institut Polytechnique regroupant différentes écoles. Par exemple, aux jurys d'admission, la barre n'est pas la même pour toutes les écoles, certaines se refusant à la descendre, d'autres acceptant de le faire pour recruter suffisamment d'élèves.

Si donc le recrutement se fait par l'échec, c'est simplement soit parce que l'élève n'a pas, en préparation, été jugé capable de suivre en "Spé.M" qui regroupe les élèves les plus forts en Mathématiques, soit parce que, ayant échoué à l'X, aux "Mines", il s'est rabattu sur un concours un peu inférieur. C'est le cas du concours E.N.S.I., ce qui permet d'expliquer la déception de certains élèves qui n'ont pas obtenu ce qu'ils souhaitaient.

Si cette notion de "deuxième choix" est importante lorsque l'on cherche vraiment à comprendre nos élèves, il en est de plus importantes encore pour les linguistes. Il s'agit des méthodes de travail, des habitudes intellectuelles et des réflexes, on pourrait même parler du conditionnement que l'on cherche à donner dans l'optique unique des concours pendant les années de préparation.

Il est certain que, en ce qui concerne le bagage mathématique et physique, le résultat est bénéfique pour le niveau. Nous avons déjà indiqué que, par le jeu des coefficients, les langues étaient assez souvent bien négligées en taupé ; il nous faut maintenant essayer d'analyser la façon de travailler, non pas en langues mais dans les autres matières, pour comprendre les réactions de nos élèves devant certaines de nos initiatives.

Les classes préparatoires constituent un monde clos. Les élèves forment un groupe relativement homogène et il en est de même en ce qui concerne le corps enseignant. On réserve à ces classes ceux que l'on considère comme les meilleurs professeurs. Dans la plupart des grands Lycées parisiens ou provinciaux, un grand nombre d'entre eux effectue la totalité de leur service dans les classes préparatoires et ont tendance à former un groupe fermé, replié sur lui-même, n'ayant que peu de rapports avec leurs collègues et complètement coupé de la recherche. Il leur est facile de considérer que, tout comme leurs élèves, ils forment une élite.

La vie quasi-monacale que la plupart des candidats s'imposent, l'internat qui est le régime le plus courant, l'homogénéité des deux groupes, celui des enseignants et celui des enseignés, renforcent l'effet de coupure et de fermeture. Les classes de préparation qui s'appuient sur une tradition ancienne (Louis le Grand, Sainte Geneviève, le Lycée du Parc à Lyon) tendent de plus à engendrer un esprit de corps. Le bizuthage ou les rites d'initiation, la transmission d'un argot commun favorisent l'identification des élèves aux valeurs de l'institution et son intégration au groupe. Cet esprit de corps se développera encore après l'intégration et se transformera en esprit d'école et, comme le fait remarquer Monique de St Martin, ira dans certains cas jusqu'à l'esprit de caste.\*

\* Monique de St Martin : Fonctions sociales de l'enseignement scientifique p.76

### L'organisation du travail.

En mathématiques supérieures, le rythme de travail est très soutenu. C'est si vrai que, dès la fin Décembre, un certain nombre d'élèves ne peuvent tenir la cadence et abandonnent.

L'horaire comporte en général une dizaine d'heures de mathématiques par semaine, presque autant de physique, deux heures de langue vivante I, une deuxième langue, du français, du dessin industriel.

Aux cours qui dispensent la manne des connaissances à absorber, s'ajoutent les contrôles systématiques : les devoirs de quinzaine, un en physique et un en mathématiques, les "colles" (interrogations orales par trinome. En pratique, chaque taupin "colle" presque tous les soirs car il a droit à vingt minutes d'interrogations orales par quinzaine en mathématiques, en physique, et en langues vivantes.

Les professeurs eux-mêmes reconnaissent que les élèves n'ont guère le temps de "souffler". Il n'y a aucune place pour les activités annexes. La concentration et, dans certains cas, la polarisation règnent en maître.

La contrepartie de ce travail intensif et hautement organisé semble être la passivité. Sans doute dans le but de ne pas perdre de temps, les élèves n'interrompent pas par des questions le cours du professeur. 9,5% seulement des taupins déclarent prendre souvent la parole en classe contre 38,1% en MP 2. Le bon élève de taupe se caractérise par son aptitude à travailler vite (62,7%) alors que les élèves de faculté mentionnent en majorité l'aptitude à travailler en profondeur (69,7%).\*

La polarisation est favorisée également par l'impression d'être dans un tunnel dont la seule sortie est l'intégration. La faculté ne jouit guère de prestige, ni auprès des élèves ni des professeurs.

"Echouer en fac." après deux ou trois années de préparation n'est pas envisageable.

Il faut réussir le concours à tout prix, ce qui explique que la compétition et l'individualisme fleurissent dès la première année. Et cela d'autant plus que seuls les meilleurs en mathématiques entreront en "Mathématiques Spéciales M'" (ancienne Spé A') et pourront ainsi entrer à l'X ou "aux Mines".

\* Fonctions sociales de l'enseignement scientifique op. Cité p.79.

Parents, professeurs et les élèves eux-mêmes font naître puis entretiennent la hantise du concours. Il en résulte une obsession des notes, et le travail ou l'abandon d'une matière en fonction du coefficient qui lui est affecté.

L'enseignement, quant à lui, est plutôt routinier. Sans lien aucun avec la recherche, il est déterminé en fonction d'exigences purement scolaires. Il faut emmagasiner un grand nombre de connaissances acquises par les générations successives de taupins. Le cours est dicté et répété souvent au cours des années après quelques changements. Les élèves aiment mieux écouter et prendre un cours dicté que travailler à partir d'un livre.

Une étude des facteurs de réussite aux concours montre que le succès ne dépend pas de l'intelligence des candidats et de leurs connaissances scientifiques poussées.

Detoef écrivait en 1965 les lignes suivantes, à propos du concours de Polytechnique : "Un peu d'allemand, de la précision dans le dessin, un style correct, une connaissance suffisante de nos cours de physique et de chimie, la pratique de nombreuses recettes pour la solution de problèmes types nous dispensent tout à fait de génie mathématique et même de toute imagination...".\*

J.Vuillemin\*\*, quant à lui, a montré que les concours pourraient, en effet, mesurer plutôt "la vitesse de réaction intellectuelle" que "la justesse et la profondeur" ; à l'entrée dans les grandes écoles d'ingénieurs, la réussite va le plus souvent aux candidats qui savent "mobiliser rapidement leurs idées, les exploiter, suivant des schémas préparés à l'avance, les organiser clairement, les exprimer avec distinction et élégance".

La facilité d'expression, l'art de l'exposition, l'élégance de la démonstration sont les qualités les plus louées par les jurys.

\* A.Detoef, Propos de O.L. Barenton confiseur pages 194-195.

\*\* J.Vuillemin, Refaire l'Université. Paris : A.Fayard 1968 page 73.  
Op.Cités par M. de St Martin Pages 82-83

Le vernis superficiel et les qualités nées d'un environnement familial adéquat finissent par avoir autant, sinon plus, d'importance que le travail d'une matière en profondeur.

Malgré quelques réactions critiques pendant et après les événements de Mai 1968, la majorité des taupins sont assez satisfaits de leurs années de préparation et de l'avenir qu'ils se préparent ainsi :

- 86,6% estiment que l'enseignement des taupes est supérieur à celui des facultés en ce qui concerne l'organisation du travail.
- 58,9% pensent qu'il lui est également supérieur en ce qui concerne le contenu de l'enseignement.
- 60% sont contre l'introduction de matières qui ne soient pas directement liées aux concours.\*

En définitive, l'enseignement reçu en taupe, en plus de bases mathématiques et physique très solides, aurait surtout pour but de créer chez les élèves un certain nombre de dispositions et de mécanismes mentaux qui leur seront d'une très grande utilité dans les entreprises ou les services publics : à savoir une grande capacité de travail et d'absorption si cela se révèle nécessaire, des qualités d'expression écrite et orale\*\*, une grande rapidité de réaction devant un problème donné et une certaine organisation du travail.

Il faut ajouter à cela l'assimilation à un groupe social bien déterminé, groupe qui sait longtemps à l'avance ce que le type de société qui l'a engendré et protégé exigera de lui\*\*\*.

En ce qui concerne plus particulièrement l'enseignement des langues, il faut souligner quelques points :

- peu de participation au cours avec prise de parole anecdotique.
- travail hautement individualisé exacerbé par un esprit de compétition quelquefois poussé à l'extrême.
- passivité généralisée avec prise de notes et travail d'assimilation sans guère de participation personnelle.
- hantise de l'intégration avec comme souci constant les notes, les coefficients, les contrôles de tous genres.

\* Chiffres cités par M. de St Martin op. Cité page 87.

\*\* Il semble que sur le point de l'expression, il faille dresser un relatif constat d'échec au niveau des candidats admis dans les E.N.S.I.

\*\*\* En dépit du conditionnement subi en "taupe" ou peut être dans certains cas à cause de lui, un petit nombre de défaillances se produisent chaque année à Grenoble : manque d'intérêt pour l'enseignement, dépression nerveuse, disparition de l'influence des parents, etc...

- but monolithique qui élimine tout autre préoccupation telle que approfondir tel ou tel sujet, ou améliorer ses connaissances en telle ou telle matière.
- exigence d'une très grande quantité de travail pendant deux ou trois années avec élimination de tout ce qui n'est pas lié directement au but poursuivi, qu'il s'agisse des loisirs, des sports, ou de la culture générale.

Toutes ces données ne peuvent qu'entraîner des réactions lorsque l'on considère que le coup de collier est derrière vous et que, de toutes façons, à partir du moment où l'on a intégré, l'on aura son diplôme.

Le point essentiel semble, en fait, être le suivant : il s'agit du passage d'une période d'études terminée par une sélection rigoureuse à une autre pratiquement sans sélection.

Le séjour dans les écoles est apparemment considéré comme la récompense de la performance antérieure.

## F - LA VIE DANS LES ECOLES GRENOBLOISES.

En guise d'introduction, nous citerons une des réponses reçues au questionnaire adressé en 1974 à quelques assistants et maîtres-assistants de disciplines scientifiques de l'I.N.P.G. Les questions posées étaient simples et lapidaires :

- 1 - Attitude des élèves en arrivant à l'école.
- 2 - Existence ou non d'une motivation pour le métier d'ingénieur.
- 3 - Connaissance ou non de ce métier.
- 4 - Réactions devant l'enseignement que vous dispensez.
- 5 - Réactions devant le système de contrôle des connaissances.
- 6 - Assiduité aux cours et exercices.
- 7 - Modifications éventuelles de l'attitude après quelques mois, en 2ème année, en troisième année.
- 8 - Sont-ils passifs, subissent-ils l'enseignement ou au contraire s'expriment-ils ?
- 9 - Quelle est selon vous l'influence des années de "taupe" ?
- 10 - Voudraient-ils vraiment modifier les choses ?

Cette réponse est d'autant plus intéressante qu'elle provient d'un assistant, ancien élève de "taupe" et de l'école où il enseigne aujourd'hui, et qu'elle confirme un certain nombre de points que nous avons déjà soulignés.

### Texte de la lettre.

"Voici les réponses aux questions que tu m'as posées un peu dans le désordre. Il faut tenir compte aussi du fait que j'ai fait les mêmes études que les élèves et que je ne suis donc pas totalement objectif.

#### a) Existe-t-il des motivations pour le métier d'ingénieur ?

Dans 90% des cas, non. Une première raison est que ceux qui choisissent (?) ce métier ne le connaissent pas au moment de rentrer en taupe.

D'autre part, on ne choisit pas la taupe. La voie est en général toute tracée parce qu'on est dans les meilleurs élèves de math. élem. Un lycéen qui est bon en math et en physique fait taupe et va donc faire des maths. et de la physique. Les profs du secondaire, les parents, la tradition, tout pousse un tel lycéen dans cette voie.

De plus, la sélection par concours fait que, à de rares exceptions près, on ne choisit ni l'école, ni, ce qui est plus grave, la spécialité dans laquelle on s'engage.

b) Attitude des élèves en arrivant à l'école.

Je pense que les premiers temps, l'élève qui vient de réussir un concours a plus ou moins de fierté d'avoir réussi. Il a rêvé pendant deux ou trois ans à l'école d'ingénieurs et le folklore taupin encourage la formation d'une image complètement faussée d'une école d'ingénieurs. Puis c'est la chute du rêve à la dure réalité, ce qui se traduit par la suite par de l'écoeurement, ou du "je m'en foutisme", ce qui dans tous les cas ramène les élèves au bachotage : on y est, il faut en sortir.

c) Influence de la taupe.

Sur le comportement d'un individu, la taupe a une influence énorme.

En bien, car elle développe une capacité de travail, de raisonnement, de mémoire.... un esprit d'analyse.

En mal, car :

- on coupe totalement de la vie réelle des jeunes de 16 à 18 ans. D'où manque de maturité à la sortie.
- l'enseignement en taupe est passif.
- il ne développe pas l'esprit d'initiative.

Ceci a pour conséquence que les élèves ingénieurs ont besoin d'être "guidés par la main" et qu'ils sont désorientés dès qu'il n'y a plus de structure rigide pour leur travail.

d) En ce qui concerne l'enseignement que je dispense :

Assiduité aux cours : les élèves doivent rendre un TP à la fin des séances et il n'y a pas d'absents.

Il semble qu'ils s'intéressent à cet enseignement parce qu'on leur fait toucher la réalité. Ils ne voient pas toujours la finalité d'un cours théorique, alors que chez nous, la finalité est évidente, puisqu'on étudie des appareils qui existent et qui sont utilisés.

Il est d'ailleurs symptomatique de constater l'intérêt des élèves pour les montages qu'ils font eux-mêmes (principalement simulation d'automatisme) parce qu'ils partent d'un problème concret, qu'ils résolvent de manière concrète et dont ils peuvent voir de visu la réalisation.

e) Contrôle des connaissances :

Les élèves ne veulent pas des notes ou des D.S. et y sont très attachés. Je pense que ceci vient du système qui veut la moyenne sacro-sainte, ce qui les pousse une fois de plus au bachotage.

f) Veulent-ils vraiment changer les choses :

C'est une question rouge !

Je pense que oui, mais dans quel but ? Ils l'ignorent eux-mêmes je crois. A priori, il est possible qu'ils ressentent ce désintérêt pour un métier qu'ils n'ont finalement pas choisi, et qu'ils cherchent à y retrouver un certain intérêt en aménageant leurs études presque pour se forcer à s'y intéresser.

Ce qui revient à mon avis à pédaler dans le vide.

De toute façon mon sentiment est le suivant : au point où en sont les choses, les solutions ne peuvent pas être ponctuelles, c'est tout le système de sélection et de formation des ingénieurs et au-delà leur condition dans l'industrie qui semble être en cause".

Nous ne reviendrons pas sur l'influence des taupes, ses bons et mauvais côtés, car l'observation des élèves et les réponses des enseignants coïncident : les résultats sont bons sur le plan des connaissances et néfastes sur le plan du comportement (passivité, manque d'initiative et d'esprit critique, etc....).

Par contre, ce qui paraît intéressant, c'est l'absence de vocation pour un métier que la plupart ne connaissent pas et, d'autre part, l'ignorance de ce qu'est réellement une école d'ingénieurs. L'image qu'ils s'en font en classes préparatoires correspond à des objectifs professionnels ; il s'agit de se préparer à un métier. De là naissent les réactions défavorables aux cours théoriques et magistraux et l'intérêt pour ce qui est concret et pratique (travaux dirigés, travaux pratiques, projet de 3ème année).

a - Quelques remarques sur l'enseignement  
scientifique et technique.

Beaucoup de cours sont communs aux étudiants de la faculté et aux élèves ingénieurs. Il est peu tenu compte des exigences différentes pour un futur chercheur ou enseignant et pour un ingénieur. La seule différence

importante réside dans le fait qu'à l'Université, il suffit à un étudiant d'obtenir 10/20. L'élève de l'I.N.P.G. doit obtenir 12/20.

Le compte rendu du travail des commissions de l'E.N.S. d'Electrotechnique du 28 Janvier 1975 pose des problèmes plus sérieux, des problèmes de fond\*.

L'ingénieur doit être un technicien ou un organisateur. L'élève est-il entré dans une école pour acquérir une somme de connaissances ou bien des méthodes de raisonnement ? Il est prouvé par les statistiques des années antérieures que très peu d'entre eux seront ingénieurs électrotechniciens dans l'industrie.

La conjoncture économique, quant à elle, semble exiger une formation d'ingénieur généraliste par opposition à une spécialisation trop poussée qui ne saurait faciliter un reclassement ultérieur.

Or la situation actuelle vue par les élèves est la suivante :

L'enseignement est un assemblage hétéroclite de cours, de travaux dirigés et de travaux pratiques. Il est très scolaire et conduit à un bachotage constant. L'élève ne se voit permettre aucune initiative personnelle et ne peut prendre aucune responsabilité réelle dans sa formation.

La Commission cite des faits :

- démission des professeurs devant leurs responsabilités
- manque de "pédagogie"
- répétitions inutiles de cours
- emploi du temps incohérent
- manque de coordination entre travaux dirigés et travaux pratiques
- contrôle des connaissances aberrant
- le seul travail effectif a pour but d'obtenir 12/20 au devoir surveillé
- manque de sérieux dans la notation et manipulation des notes
- manque d'imagination dans le choix des sujets
- ambiance déplorable dans les salles d'examen\*\*

\* cf. annexe 4 et 4 bis.

\*\* ce qui en clair veut dire "fraude généralisée".

Le rapport souligne que tout ceci est en opposition complète avec les attentes des élèves à l'entrée des écoles et propose des changements : orientation générale de l'enseignement vers la prise de responsabilité de l'élève ingénieur avec pour base l'éveil de l'intérêt et la participation active des élèves.

Les élèves souhaitent un tronc commun en 1ère et 2ème année, qui comporterait les cours de base, c'est-à-dire physique, électrotechnique, mathématiques et des options plus développées en 3ème année, axées autour d'un projet d'importance variable, avec la possibilité de compléments par unités de valeur.

Seraient associés à cet ensemble des cours d'approfondissement étalés sur les trois années d'études : économie, droit, langues, techniques spécialisées.

On remarquera ici une demande constante, véritable leitmotiv, la possibilité du libre choix.

N'ayant choisi ni d'entrer dans une E.N.S.I., ni de faire de l'hydraulique, de la papeterie ou du génie physique, ils veulent enfin se diriger vers ce qui risque de les intéresser.

- Leurs exigences ne sont pas moins nettes en ce qui concerne la forme des cours : les cours magistraux ne subsisteraient que pour les matières très théoriques, comme la physique du solide.

L'informatique, la logique théorique seraient par exemple traités sous forme de travaux dirigés. Les matières appliquées donneraient lieu à la distribution d'un polycopié qui aurait comme application un projet réduit réalisé avec l'aide éventuelle des professeurs et assistants.

Les travaux pratiques perdraient leur caractère systématique et directif. Le choix du sujet serait libre et il serait préparé en liaison avec les enseignants.

- Quant au contrôle des connaissances il devrait être plus continu. L'ensemble des travaux dirigés donnerait lieu à une appréciation et à une note. Une possibilité individuelle de rattrapage immédiat serait offerte. Les devoirs surveillés seraient moins nombreux, ce devraient être des exercices de synthèse et non pas des calculs sans guère d'intérêt.

En conclusion, les élèves pensent que l'organisation de cet enseignement impose l'existence d'un "directeur d'études" disponible à temps complet et n'ayant aucune fonction d'enseignant et de chercheur.

- Ce compte rendu des commissions de Janvier 1975 appelle un certain nombre de remarques :

Il ressemble étrangement au document issu de la semaine de réflexion de 1969\*. C'est si vrai et les élèves en sont si conscients que les travaux de 1975 ont débuté par la lecture du texte de 1969. Personne n'avait trouvé quoique ce soit à reprendre à ce texte jusqu'au moment où l'élève qui le lisait déclara : "le texte que je viens de vous lire a été écrit par nos camarades de 2ème année de l'Ecole d'Electrotechnique en Février 1969...."

Rien, ou presque rien n'a donc changé depuis six ans. Les prises de conscience ou "grèves sinusoïdales" comme les appellent en souriant certains professeurs n'ont guère fait progresser les choses.

Cela est dû, au moins partiellement, au fait que les réformes proposées s'attaquent à la structure même de l'enseignement supérieur scientifique.

Traditionnellement, les professeurs sont chargés des cours magistraux, les maîtres-assistants des travaux dirigés, et les assistants des travaux pratiques. La coordination entre ces personnels hiérarchisés, aux statuts si différents, est très lâche et, dans certains cas, inexistante.

Demander que la même personne fasse les cours et les T.D. met en cause la hiérarchie.

De plus, les professeurs, dans leur ensemble, se sentent plus concernés par la direction de leurs laboratoires de recherche que par leurs tâches d'enseignement.

Le professeur fait son cours et s'en va. La nomination de responsables d'année et d'option a quelque peu amélioré les contacts enseignants-enseignés mais les élèves insistent sur la notion de "disponibilité". Ils voudraient pouvoir organiser leur travail et bénéficier de l'aide de l'enseignant quand celle-ci est nécessaire. Ils repoussent véhémentement les cours qui consistent en une lecture de polycopié qu'ils possèdent déjà, sans possibilité de poser des questions sur les points qui leur paraissent difficiles et sans communi-

\* L'introduction du rapport de 1969 a été citée page 49.

cation véritable.

b - L'absentéisme et la coercition.

Le système des cours magistraux pour lesquels des photocopies sont imprimés par le Cercle des élèves explique l'absentéisme. Il varie de 30 à 80% suivant les années et le sujet traité.

En lère année, pendant le 1er trimestre, il est très faible puis, très vite, les étudiants, "ayant pris la température" et se refusant, après trois années de travail intensif en "taupe", à arriver à l'école le matin à huit heures pour en sortir le soir à six heures, n'y vont plus.

La situation est si préoccupante qu'un directeur d'école a adressé la lettre suivante à tous les professeurs : "L'absentéisme des élèves aux cours prend une ampleur qui devient inquiétante. La Direction appellera l'attention des élèves sur la présence nécessaire qui est déclarée obligatoire dans le règlement intérieur de scolarité.

Toutefois, ce règlement me paraît extrêmement difficile à appliquer étant donné l'état d'esprit actuel des élèves. Je vous rappelle toutefois le paragraphe II du règlement qui dit : "La note est déterminée....sur la base des notes des diverses épreuves.... et des appréciations données par les enseignants". Vous êtes donc absolument libre de sanctionner l'absentéisme par des notes inférieures à la moyenne. Il serait dans ce cas indiqué d'en informer les élèves.

Si l'un d'entre vous connaissait un moyen pour empêcher l'absentéisme, je lui serais reconnaissant de bien vouloir me le communiquer....".

Cette lettre et surtout sa dernière phrase se passe de commentaires. C'est un aveu d'impuissance.

Dans l'incapacité d'intéresser l'ensemble des élèves à l'enseignement dispensé, on ne peut qu'avoir recours à la coercition. Le concours, avec sa sélection implacable, n'est pas en aval, à la fin de l'année, comme en première année de médecine. Il n'y a plus de sanction réelle. Il ne reste que la nécessité d'atteindre 12/20 de moyenne chaque année.

La situation se dégrade d'année en année. Les élèves qui, en Juin, n'ont pas atteint 12/20 ou qui ont la moyenne requise mais ont obtenu des notes inférieures à 5/20 se voient condamnés à repasser leurs examens en septembre. Le jury de Juin leur indique les matières à travailler pendant les vacances et ils peuvent passer d'autres épreuves s'ils le désirent.

Le dernier jury de Septembre dans une petite école qui compte en tout soixante élèves et est hautement spécialisée a fait apparaître une ambiance exécrationnelle qui empoisonne les relations enseignants-enseignés.

En troisième année, il s'agissait de délivrer les diplômes d'ingénieurs. Il y avait trois problèmes : le premier étudiant dont le cas devait être examiné avait 11,98/20 et 12,19 de moyenne sur trois ans. Il fut admis relativement facilement.

Le second, avec 11,87/20 et une moyenne de 12,56, trouva grâce aux yeux du jury parce qu'il était en train de faire son service militaire dans les parachutistes.

Quant au troisième, pour son malheur, il était algérien, ne savait pas s'y prendre avec les professeurs et les ennuyait en allant les voir trop souvent. Avec 10,56 de note annuelle et 11,50 de moyenne sur trois ans, il n'eut pas son diplôme.

Il faut, pour apprécier la situation, savoir que les examens de Septembre sont oraux et qu'il n'y a qu'un examinateur, qui est le professeur qui a fait le cours pendant l'année. Il n'y a aucun contrôle possible, aucun recours.

De plus, lors des jurys, on entend des propos bien étranges : "Ils ne fichent rien par ce qu'on ne donne plus de devoirs au Lycée". "Les taupes ne sont plus ce qu'elles étaient". "Celui-là de toute façon ne venait pas à mon cours". "Il a les cheveux longs et se promène toujours avec une espèce de gibecière...." "Il n'est pas à sa place, il ne pense qu'à la musique, mais il n'a pas le courage de s'en aller....".

Les élèves sont étiquetés, catalogués, celui-ci a bon esprit mais ceux-là par contre "ont mauvais esprit et ont pourri la promotion....".

Un autre professeur déclare qu'il se chargera de renseigner les employeurs éventuels sur untel....

D'autres incidents qui seraient loufoques s'ils ne démontraient la gravité du problème se sont encore produits cette fois-ci :

"Untel...ah, oui, le grand blond" rapide coup d'oeil des collègues pour vérifications sur le "trombinoscope" : sourire gêné : "non ce n'est pas le grand blond, c'est le petit brun....".

On a quelquefois l'impression que les enseignants ne connaissent pas leurs étudiants. Lors de ce même jury, on venait de décider l'exclusion d'un redoublant de 2<sup>ème</sup> année qui avait obtenu 11,96 en Juin et 11,85 en Septembre. Quelqu'un fit remarquer que "pour respecter le règlement et éviter des ennuis ultérieurs", il valait mieux faire venir un représentant des élèves.

- Question : "qu'avez-vous à dire sur untel?"

"a-t-il eu des ennuis ?"

- Réponse : "il s'est marié et a un enfant".

- Question : "est-ce que sa femme travaille ?"

- Réponse : "Non".

C'est grâce à cette découverte soudaine que l'étudiant en question sera repris en troisième année dans un an s'il fait un stage en usine pendant ce laps de temps.

On a quelquefois l'impression d'assister à un règlement de comptes.

Un élève que l'on prend quand même pour quelqu'un d'intelligent bien qu'il s'intéresse à des tas de choses à l'extérieur de l'école obtient 12,35/20 en Juin mais il a une note éliminatoire dans une matière importante. De plus, on le trouve désinvolte et efféminé. En Septembre, il obtient un 4 dans cette même matière et le professeur refuse de monter sa note à 5/20. L'élève devra redoubler.

On peut se demander si l'étudiant en question a travaillé pendant les vacances ; s'il ne l'a pas fait, il savait qu'il courrait à la catastrophe.

L'autre explication que l'on voudrait ne pas pouvoir envisager serait que, quelles qu'aient été ses réponses à l'oral, il aurait obtenu la même note.

Dans la même promotion, qui comptait un effectif global de 16 élèves, six vont devoir redoubler.

Ce qui renforce l'amertume des élèves et de rares enseignants, c'est bien le fait qu'ils savent à quel point la notation est arbitraire.

Enfin on peut se demander si la sévérité dont a fait preuve le jury cette année poussera les élèves à travailler plus.

La docilité est-elle une des qualités requises dans l'entreprise côte à côte avec l'imagination et l'esprit d'initiative ? Telle est d'ailleurs la question que les élèves se posent de plus en plus souvent.

Ce jury a été annulé sur intervention des élèves auprès du Président de l'I.N.P.G. et une seconde réunion du jury a vu appliquer un règlement différent.

Un fait divers dramatique vient de démontrer à quel point les membres des jurys ignorent les problèmes psychologiques et moraux des élèves.

Le 17 Novembre 1975, un étudiant d'origine libanaise s'est tiré une balle de revolver dans la tête devant l'entrée principale de l'école d'hydraulique parce qu'il n'était pas autorisé à entrer en troisième année, ni à tripler en 2ème année. Pourquoi l'avoir gardé deux ans dans une école si l'on pensait, probablement à juste titre, qu'il ne possédait pas le niveau requis pour devenir ingénieur ?

La pression ainsi exercée sur les élèves entraîne une présence purement passive et, comme nous l'avons déjà souligné, le rabâchage superficiel des cours photocopiés. La menace de notes inférieures à 12 peut agir sur les individus mais, s'il y a prise de conscience et réaction collective, elle n'a plus aucune efficacité\*.

Ces phénomènes de groupe, impensables il y a dix ans dans l'univers clos des écoles, se multiplient. On se souvient des élèves de Polytechnique mis aux arrêts pour avoir refusé d'endosser l'uniforme.

En voici un exemple récent à Grenoble :

"Les élèves de 2ème année Génie Physique ont boycotté l'examen des supra conducteurs du lundi 16 Juin. La décision a été prise à la suite d'un vote.

Dans les faits, le déroulement de l'année a montré que certains cours n'étaient suivis que par un nombre réduit d'élèves.

Ceci est dû, d'une part, aux horaires trop chargés, et, d'autre part, au fait que certains cours ne peuvent pas motiver l'intérêt de tous les élèves.

Nous pensons que la forme optionnelle des cours doit être retenue dès la première année, dans la mesure où il n'y aurait pas deux ou trois sections

\* cf annexe 5

rigidement établies dès le début mais un choix personnel fait par chaque étudiant. Le nombre des examens serait inférieur au nombre des matières enseignées.

Nous tenons à préciser que nous avons boycotté le partiel de supra-conducteurs non pas parce que c'est la matière la plus critiquable, mais pour protester contre un état de fait plus général.\*

Les élèves de 2ème année.

### c - Les aspirations des élèves et l'enseignement tertiaire.

La notion de choix personnel est ici encore présente.

On la retrouve dans ce qu'il est convenu d'appeler "l'enseignement tertiaire".

Dès 1971, dans leur petit fascicule intitulé "Réflexions et propositions des élèves", ceux-ci mettaient en question l'énorme prépondérance des disciplines scientifiques et demandaient une nouvelle répartition de l'enseignement, à savoir :

1/3 enseignement théorique de base

1/3 enseignement spécialisé

1/3 enseignement tertiaire

Ce dernier comprenait les sciences économiques, la formation humaine et les langues vivantes.

Le fascicule se terminait par ces mots : "Les représentants de l'industrie estiment capital que les ingénieurs sortants

- aient suffisamment d'aisance pour établir des rapports oraux et écrits,
- sachent s'adapter à un groupe en y apportant leur travail individuel,
- aient une formation économique de base, ne serait-ce que pour juger une entreprise d'après son bilan,
- soient capables de s'exprimer couramment en anglais et si possible dans une autre langue".

D'une manière confuse, s'exprime dans tous ces documents un désir d'obtenir une formation véritable, de lutter contre une spécialisation trop poussée et de s'intéresser à autre chose qu'aux moteurs linéaires et au traitement du signal.

\* Il est intéressant de constater que, une fois engagés dans la vie active, les élèves perdent leur esprit critique (ou deviennent plus objectifs). En tout état de cause, ils tendent à penser que la formation reçue dans les écoles est satisfaisante. (Enquête sur les Anciens Elèves, Génie Physique. Voir Annexe 8).  
Noter le contraste saisissant avec le contenu des annexes 4 et 4 bis.

Une tentative de "formation humaine" a eu lieu en 1972. Les élèves de 2ème année obtinrent une semaine bloquée mais ce stage ne fut pas organisé par l'Institut de Psychologie de l'U.E.R. de Lettres. Un organisme privé spécialisé dans ce genre de travail et qui est étroitement lié au patronat régional en fut chargé. Sans parler du contenu de l'enseignement dispensé par ce "centre de formation" dont les options étaient loin d'être partagées par la majorité des étudiants, le simple fait d'imposer la présence et de faire un contrôle des connaissances à la fin de la semaine entraîna un absentéisme important et, finalement, l'échec de l'expérience.

Elle ne fut pas renouvelée et, actuellement, s'il existe un cours d'économie fait par un ingénieur d'E.D.F., il n'y a toujours pas de véritable formation humaine.

La vie dans les écoles est donc marquée par un certain nombre de paradoxes et de contradictions :

- un besoin compréhensible de souffler un peu, le séjour dans les écoles étant perçu comme la récompense de la performance antérieure et la nécessité d'une véritable formation
- des habitudes de passivité et un désir de participation et même de choix personnel
- un refus du système scolaire coercitif et en même temps un conditionnement aux notes, classements et divers systèmes de sélection dont en fin de compte, les élèves sont une des expressions
- une formation scientifique de haut niveau proposée à des étudiants sans vocation réelle à l'entrée des écoles et qui ont souvent des aspirations tout à fait différentes\*.

\* Le fait que les classes de C ouvrent toutes les portes explique que les élèves des classes préparatoires scientifiques soient quelquefois aussi bons en français et en langues qu'en mathématiques et en physique. Après un trimestre dans les écoles, ces élèves déçus parce qu'ils y trouvent ont tendance, car la pression familiale est moins efficace, à démissionner et à s'orienter vers les langues, la psychologie, la sociologie. C'est aussi le cas des élèves les plus marqués politiquement. Ces derniers entraînés dans un système qu'ils réprouvent, feignent de croire s'ils décident de rester que l'on peut modifier les choses de l'intérieur.

Les démissions restent préoccupantes pour l'administration en 1ère année car elles s'ajoutent aux abandons dus à des dépressions nerveuses et autres phénomènes consécutifs au travail intensif fourni "en taupé".

## G - L'INFLUENCE DES OBSTACLES PRECEDENTS SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS.

L'enseignement de l'anglais a toujours été dans les écoles grenobloises différent de celui des autres disciplines, que ce soit par sa forme ou par son contenu. Il participe cependant au même système. Le climat qui règne a nécessairement une influence et si, à travers lui, les élèves ont toujours essayé de modifier l'ensemble, il n'en reste pas moins tributaire de ce dernier.

On peut distinguer ainsi des facteurs négatifs et d'autres qui, eux, sont positifs.

### a - Les facteurs négatifs.

#### 1) L'attitude passive des élèves.

Un cours dicté, un enseignement qui s'appuie sur un polycopié est, pour eux, sécurisant. Ils ne s'attendent pas à ce que l'on exige d'eux une participation active à la classe et il est fréquent, en début de première année, de voir des étudiants relever des mots de vocabulaire sur un carnet et rester muets lorsqu'on leur pose une question au cours d'un débat qui, pourtant, les intéresse. Les habitudes acquises au lycée pèsent de tout leur poids. Ce n'est que peu à peu que l'on peut espérer renverser la tendance et réussir le déblocage sur le plan oral en éliminant les facteurs psychologiques comme la peur du ridicule devant les camarades du groupe.

#### 2) L'anglais, matière obligatoire.

C'est une discipline comme une autre. Il n'est pas question de choix. Là encore, nous avons toujours été enfermés dans un dilemme. Un enseignement facultatif attire les élèves en principe mais, l'expérience l'a montré, ceux qui suivent cet enseignement sont ceux qui ont déjà un bon niveau.

Les élèves faibles ou qui, à cause de leur scolarité antérieure, n'ont plus envie de faire des langues ne viennent pas. Or ce sont ceux qui en ont le plus besoin. Il faut donc les obliger à suivre des cours et réussir à les motiver. Un enseignement ne sera suivi que s'il est "payant" sur le plan des coefficients.\*

\* cf. J.Lévy "La carotte et le bâton" Bulletin n°1 de l'UPLEGESS Décembre 1974  
P. 3 à 16.

C'est dans la mesure où nous ne pouvons éviter d'être coercitifs que des réactions se produisent.

Dans un groupe de douze étudiants, il n'est pas utile de faire l'appel car les professeurs connaissent très rapidement leurs élèves. Dans la mesure où l'assiduité au cours conditionne la possibilité de contrôle continu des connaissances, il est nécessaire d'intervenir lorsqu'un étudiant est absent sans que l'on sache pourquoi.

Les écoles ont un "surveillant général" qui fait les emplois du temps, répartit les salles de cours et s'occupe des absences.

Au début, lorsque nous voulions savoir le motif d'absences, car il arrive qu'un étudiant se casse la jambe en faisant du ski, ait un accident de voiture ou soit malade, nous interrogeons le surveillant général qui affichait sur un panneau vitré près de son bureau un petit mot : "Monsieur Untel, étudiant de 2<sup>ème</sup> année, de telle section, est convoqué au bureau du responsable de l'enseignement des langues". Ce processus, qui nous paraissait bien anodin, provoqua des réactions très vives ; on nous accusa de "mouchardage". Les élèves voulaient tout simplement être traités en adultes responsables. Les problèmes de ce genre sont, depuis, réglés à l'intérieur du service.

Ce ne sont pas les seules difficultés que nous ayons à surmonter. La formation des groupes par niveau en 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année est source de gêne pour ceux qui se sont déjà regroupés en trinomes par affinités ou en raison de commodité de logement ou de déplacement. La notation est, elle aussi, source de conflits. En dépit d'un système de pondération, des élèves débutants obtiennent, du fait de leur travail et de leurs progrès rapides, de meilleures notes annuelles que leurs camarades classés au niveau 4 mais dont le travail et l'assiduité n'ont pas été satisfaisants.

### 3) L'absence de motivation.

Nous avons vu que, dès le second cycle du lycée, l'intérêt pour les langues vivantes s'émousse.

A l'entrée dans les écoles, 70% des élèves ont fait de l'anglais depuis neuf ou dix ans. Ils ont l'impression d'avoir un certain niveau et refusent de subir à nouveau le même type d'enseignement.

S'ajoute à cela un pessimisme très net en ce qui concerne son rendement, son efficacité.

Ce qu'on n'a pas été capable de faire en dix ans, comment le ferait-on à raison de 90 minutes par semaine pendant trois ans ? Une croyance confuse au remède-miracle que constituerait un séjour aux Etats-Unis ou en Angleterre ne simplifie pas le problème. Le fait que la connaissance de l'anglais sera pratiquement indispensable dans la vie professionnelle est généralement admis mais "on s'y mettra quand il le faudra vraiment....". Pour l'instant, les élèves estiment qu'ils en savent assez pour répondre aux nécessités du moment, qu'il s'agisse de la bibliographie scientifique en langue anglaise ou d'une rencontre anecdotique avec un étranger.

C'est pour les mêmes raisons que les seuls élèves vraiment motivés sont ceux qui nous arrivent sans avoir jamais étudié la langue de Shakespeare. Il leur faut pouvoir le plus rapidement possible lire la documentation et rédiger un résumé d'article. La nécessité crée la motivation.

Il faut noter, en ce qui concerne les autres, le refus de la langue de spécialité. Le niveau de saturation sur le plan scientifique étant atteint, un phénomène net de rejet se produit, face à des textes techniques. Nous avons d'ailleurs déjà indiqué le pourquoi de notre répugnance à pénétrer dans ce domaine.

#### b - Les facteurs positifs.

##### 1) Une échappée hors du monde scientifique.

Les élèves, pendant leurs années de préparation, ont été coupés de la vie réelle. Ils ont exprimé dans toutes leurs publications le désir d'une formation en sciences humaines, en sciences économiques.

Il n'est pas question, bien entendu, sous couvert de la langue anglaise, de leur enseigner des matières pour lesquelles nous ne sommes pas qualifiés. Cependant, l'utilisation de textes d'actualité, à condition qu'il ne s'agisse pas de sujets rebattus et qu'il y ait acquisition, à la fois sur le plan linguistique et sur le plan de la connaissance des problèmes qui se posent dans le monde d'aujourd'hui, doit être un facteur motivant.

2) Une forme d'enseignement différente des autres.

Le travail par petit groupe de 12 élèves ne peut se comparer avec le cours magistral devant une promotion complète qui peut aller jusqu'à 90 ou 100. Les rapports enseignants-enseignés sont alors totalement différents. Le changement de "statut" de l'enseignant, qui ne prétend plus ni détenir la vérité, ni avoir "un message à délivrer" mais seulement aider l'étudiant à organiser son travail et mettre à sa disposition les matériaux et connaissances dont il peut avoir besoin peut créer un changement de mentalité.

L'utilisation de modèles authentiques pré-enregistrés, d'exercices comportant les réponses exactes enlève au professeur le rôle de censeur.

Ce que sont les élèves à leur arrivée dans les écoles et l'évolution qui est la leur ne sont pas les seuls obstacles à la réalisation de nos objectifs. Le cadre institutionnel, le recrutement et la formation des enseignants d'anglais et, enfin, l'inadéquation des méthodes existantes à l'enseignement aux adultes sont source de difficultés.

## II - LES AUTRES OBSTACLES.

### A - L'ADMINISTRATION.

La position globale des directeurs d'écoles se résume en cette phrase lapidaire : "Nous ne sommes pas une école de langues".

Ils pensent, non sans quelques justifications, que l'enseignement supérieur scientifique n'a pas à remédier aux carences du lycée. Il s'agit d'un faux problème car, s'il est concevable qu'un étudiant ait à maintenir son acquis en anglais, il n'est pas normal qu'il faille lui enseigner cette langue qu'il apprend depuis la sixième (80%) ; or 30% de ces élèves ont des connaissances pratiquement nulles. Il faut leur ajouter ceux qui n'ont fait de l'anglais que depuis la 4ème (15%), ceux qui en ont fait deux ans il y a six ou sept ans et ceux qui n'en ont jamais fait (0,50%). Les tests systématiques auxquels sont soumis tous les nouveaux prouvent chaque année, s'il en est besoin, l'insuffisance des connaissances acquises antérieurement. Rappelons brièvement les résultats des test de la rentrée 73 : sur 93 élèves entrant en première année d'électrotechnique, 10 élèves avaient un niveau satisfaisant.

Qu'on le veuille ou non, les faits nous apportent la preuve du travail qui reste à accomplir si nous voulons doter les futurs ingénieurs de l'outil dont ils ont besoin.

Nous ne pourrons y parvenir que si les moyens en personnel, en crédits et en tranches horaires nous sont accordés. Or, non seulement nous ne gagnons pas de terrain mais encore les positions acquises sont battues en brèche.

La position des directeurs se comprend fort bien pour les raisons suivantes :

- Ils gèrent une situation de pénurie. Comme partout, les dépenses augmentent bien plus vite que les crédits.
- Aucune création de poste n'est envisagée pour l'instant et les directives du ministère semblent exiger même une réduction du nombre des heures complémentaires.
- Les élèves demandent en même temps une diminution de l'horaire global et une augmentation de la part faite aux langues et aux sciences humaines.

Des exemples illustreront les difficultés actuelles.

- Le premier concerne les coefficients. Nous avons souligné leur importance dans le système actuel et l'hétérogénéité qui règne.

A l'E.N.S.H. (Ecole Nationale Supérieure d'Hydraulique) les coefficients sont les suivants :

- 1ère année : seuls les points supérieurs à 12/20 sont affectés d'un coefficient 3.
- 2ème et 3ème années : coefficient 3 (ce qui constitue une modification récente au tableau cité p.34)

Ce système engendra un absentéisme relatif en première année et le refus par les professeurs d'anglais de mettre une note à 4 élèves au mois de Juin.

Ces élèves étaient venus aux cours de temps en temps et n'avaient pas subi des épreuves de contrôle de connaissances.

Ils y avaient été encouragés, il faut le dire, par la direction de l'école qui, pendant toute l'année, avait systématiquement choisi le mercredi matin, pendant lequel les cours d'anglais avaient lieu, pour placer les visites d'usine, les conférences et autres activités hors emploi du temps.

Le refus de noter entraîna un coup de téléphone du directeur : "Il faut des notes déclara-t-il, c'est le règlement". En même temps, le délégué des élèves vint nous rendre visite. Selon lui, les élèves avaient cru jusqu'aux vacances de Pâques que l'anglais était une matière facultative en 1ère année. Il s'engageait au nom de ses camarades à ce que pareille situation ne se renouvelle plus. Il acceptait la solution d'un examen en Septembre sur un programme défini.

A cette époque, les examinateurs constatèrent que les élèves n'avaient, bien sûr, pas fait grand chose pendant les vacances car ils avaient un certain nombre de matières scientifiques à repasser. Des notes moyennes furent mises. Dès le lendemain, le directeur téléphonait pour demander s'il n'était pas possible de monter les notes car deux élèves étaient en difficulté.

Au jury de Septembre, nous posions le problème clairement : "Les élèves, même s'ils sont conscients de l'importance des langues, jouent le jeu des coefficients. Si vous voulez qu'ils progressent, alors augmentez les coefficients....". La réponse fut évasive. "Bien sûr c'est important, il faut faire quelque chose" et un autre problème fut abordé.

On ne peut s'empêcher de sourire lorsque le directeur de cette école téléphone pour solliciter de la lectrice qu'elle lui donne quelques cours de conversation avant son départ pour l'étranger.

- Le deuxième exemple concerne le problème des horaires. Pour motiver plus les élèves d'une autre école, l'administration refondait complètement l'emploi du temps et regroupait les matières complémentaires.

Dans le courant de l'année, une esquisse du nouvel emploi du temps fut envoyé à tous les enseignants. A notre stupéfaction et à celle des élèves, nous constatons que l'anglais avait disparu. Une lettre fut adressée au directeur de l'école. Dans sa réponse, il affirmait que rien n'était changé, que les élèves feraient toujours deux heures d'anglais par semaine. Une réunion confirmait ces bonnes dispositions. A la rentrée, nous réservions les locaux et les enseignants pour les élèves de cette école le mardi après-midi. Un coup de téléphone nous avertit que le professeur d'éducation physique n'ayant pas de salles à sa disposition à un autre moment, il ferait ses cours le mardi après-midi.

Une réunion avec le directeur de l'école s'en suivit. Tout le monde était désolé. Il ne s'agissait en aucune manière de "sabotage" mais d'un enchaînement malheureux de circonstances.

L'étude de l'emploi du temps révéla qu'il nous restait :

le mercredi soir après 18 heures

le vendredi soir à la même heure

et..... le samedi matin.

Il fallait se contenter de cela à moins que... les réactions des élèves ne remettent tout en question.

Nous ne reviendrons pas sur le problème des groupes de niveau. Mais, à chaque rentrée, pendant le laps de temps nécessaire à la passation des tests et à leur correction, nous sommes harcelés par les secrétariats d'écoles qui veulent connaître d'urgence la composition de nos groupes car elle détermine toutes les séries de travaux dirigés et de travaux pratiques. L'hostilité des collègues d'autres disciplines, bien que sourde, n'en existe pas moins. Ils n'ont pas conscience ou bien ne se soucient guère du fait que, le jour où nous ne pourrons plus assurer un enseignement par niveau, il ne nous restera plus aucune efficacité.

Nous nous étendrons plus longuement sur le 3ème exemple qui concerne les problèmes de financement.

- Les crédits de fonctionnement du service : ils ont diminué au fil des années. En 1969, nous n'avions que trois écoles qui constituaient alors l'Institut Polytechnique de Grenoble (E.N.S.E.G.P. - E.N.S.I.M.A.G. - E.N.S.H.G.). Le budget de fonctionnement se montait à 23 000,00 Francs.

En 1974, avec cinq écoles, un effectif d'élèves qui avait pratiquement doublé, nous avons touché 12 000,00 Francs, soit environ la moitié. Avec cette somme, nous fournissons tous les matériaux pédagogiques aux élèves (deux feuilles photocopiées en moyenne par élève et par semaine), nous achetons les bandes magnétiques vierges, les livres et périodiques pour la bibliothèque des élèves et des enseignants, le petit matériel exigé pour l'entretien des laboratoires. Nous étions également censés acheter les méthodes d'enseignement commercialisées dont nous pouvions avoir besoin. Il est heureux que nous ayons décidé d'élaborer nos propres matériaux car la moindre série de bandes pré-enregistrées coûte aujourd'hui de 3 000,00 à 6 000,00 Francs.

Un budget théorique établi en 1973 se décomposait comme le montre le tableau en annexe page 126.

Il faut, de plus, garder présent à l'esprit que les effectifs de chaque promotion s'accroissent lentement mais sûrement et que, comme partout, les prix augmentent de 15% par an au moins.

D'autre part, tous les laboratoires de recherche des écoles qui assurent des prestations à l'extérieur ont droit à un reversement des recettes réalisées, une fois déduits les frais généraux (chauffage, électricité, nettoyage, etc...). Il n'en est malheureusement pas encore de même en ce qui nous concerne. L'Ecole d'Electrotechnique qui nous abrite facture aux autres utilisateurs (autres écoles, CNRS, MLAG, etc...) les heures d'occupation des laboratoires et salles de cours et nous verse les 12 000,00 francs déjà mentionnés.

Les recettes réalisées, qui dépassent en principe la subvention versée, vont au budget général de l'E.N.S.E.G.P.

Ceci est d'autant plus grave qu'un problème majeur n'a encore pu recevoir de solution : le matériel s'use et n'est pas remplacé.

- L'absence de plan d'amortissement.

Comme nous l'avons indiqué précédemment, nous utilisons un laboratoire Cédamel de 13 cabines installé en 1969 avant l'emménagement sur le domaine universitaire, un laboratoire Revox 77 S acheté en 1972, et un mini-laboratoire en "self-service" de 5 cabines. Il faut y ajouter les deux magnétophones des salles de cours et le matériel du studio d'enregistrement.

Le laboratoire le plus ancien, le mini-lab et les magnétophones de salles de cours accusent plus de 4 500 heures de fonctionnement. En dépit d'un entretien journalier et minutieux par notre technicien, les pannes sont de plus en plus fréquentes et la qualité de la reproduction sonore baisse régulièrement.

En 1972, nous avons bénéficié, grâce à l'installation dans de nouveaux locaux, d'un crédit d'équipement de 200 000,00 Francs, ce qui nous avait permis d'acheter le deuxième laboratoire. Les engagements et les dépenses effectives se montèrent à 138 544,42 Francs. Il restait donc 61 455,58 Francs qui, dans notre esprit, devaient être consacrés à l'achat d'une partie du matériel neuf, indispensable après cinq années d'utilisation intensive. Ce reliquat a étrangement disparu quelques mois plus tard et a été utilisé par un autre service.

Malgré des avertissements réitérés, aucun plan d'amortissement n'a été préparé et nous avons seulement eu la possibilité, il y a quelques mois, de constituer un dossier de demande de crédits exceptionnels pour l'achat d'un nouveau laboratoire au titre de l'I.N.P.G.

Il va de soi que nous sommes sans nouvelles de cette demande et que ce processus peut prendre quelques années pour aboutir.

Nous n'avons aucune solution de remplacement et, lorsque le matériel refusera obstinément de fonctionner, il ne nous restera plus qu'à fermer le laboratoire de langues.

Il est probable que l'administration ne verrait aucun inconvénient à ce que l'on revienne au système très économique qui consiste à faire des cours de langues vivantes dans un amphithéâtre devant une promotion de 90 étudiants, tous niveaux confondus.



## B - LES ENSEIGNANTS.

Dans une ville universitaire comme GRENOBLE, les anglicistes ne manquent pas. Des centaines d'américains et d'anglais sont à la recherche d'un moyen de subsistance. Ils croient souvent qu'il suffit de connaître une langue pour pouvoir l'enseigner et, chaque année, en septembre, assiègent les bureaux des chefs de service à la recherche d'heures complémentaires à assurer.

Deux cents maîtres-auxiliaires titulaires d'une maîtrise d'enseignement étaient réduits au chômage dans l'académie en 1973.

Enfin, il ne manque pas de professeurs agrégés ou certifiés qui, en poste dans les lycées ou les instituts universitaires de technologie, acceptent volontiers quelques heures d'enseignement dans le service. Le choix est délicat et doit être judicieux car il est extrêmement difficile de dire à quelqu'un que l'on a utilisé pendant quelques années, peut-être parce qu'on ne pouvait pas faire autrement, qu'on n'aura plus besoin de lui.

Un bref rappel fera comprendre la complexité du problème : bon an, mal an, le service assure quatre vingt dix heures d'enseignement de l'anglais par semaine. Sur ce total, dix neuf heures sont dues par les professeurs titulaires.

### a - Les difficultés du recrutement.

#### 1) Les techniques nouvelles et la relation maître-élève.

L'utilisation de l'audio-visuel, la pratique du laboratoire de langues exigent de l'enseignant une approche de la relation maître-élève différente de celle qui était classique dans les lycées.

Une des réponses obtenues, il y a quatre ans, lors d'une enquête auprès des enseignants de l'époque est très significative.

Les questions posées étaient les suivantes :

- 1 - Etes-vous gêné sur le plan technique ?
- 2 - Pensez-vous que la machine vous prive de quelque chose ?
- 3 - Considérez-vous votre rôle comme plus important ou comme diminué par rapport à des techniques d'enseignement plus traditionnelles ?
- 4 - L'inter-communication individuelle vous permet-elle ou non de mieux connaître les élèves ?

- 5 - Le fait d'être derrière eux est-il un avantage ou un inconvénient ?
- 6 - Avez-vous l'impression de leur être plus ou moins utile qu'avant ?
- 7 - Cela vous gêne-t-il de les écouter sans cesse et de surprendre même des conversations particulières ?
- 8 - Vous considérez-vous comme un simple auxiliaire technique ? Pensez-vous que la machine finira par remplacer le professeur (enseignement programmé, etc...)?

Deux réponses méritent d'être citées. La première parce qu'elle reflète l'opinion de l'énorme majorité des enseignants qui ont accepté d'essayer de modifier leur pratique.

"L'utilisation des méthodes audio-visuelles entraîne nécessairement la réduction des groupes de travail. Par conséquent même si l'attitude de l'enseignant n'a pas changé en soi, le contact est évidemment plus efficace, l'attention de tous plus facile à obtenir. Il est plus aisé de prendre chaque élève "à partie" et les rapports sont plus personnels. Il ne saurait y avoir de barrière entre enseignant et enseignés. L'enseignement ne peut pas être dogmatique. Il s'agit plutôt de problèmes successifs qu'on essaie de résoudre ensemble. Au laboratoire, le côté technique de l'outil utilisé éveille la curiosité presque puérile des élèves. Les pannes elles-mêmes font naître une sorte de complicité. Au cours du travail on s'entretient avec un seul élève la plupart du temps : il s'agit alors d'une véritable direction de l'effort et chacun se sent véritablement pris au sérieux. L'utilisation des méthodes audiovisuelles me paraît donc presque plus importante pour ces quelques raisons que par les facilités purement techniques qu'elles apportent à l'enseignement des langues vivantes".

Toutes les réponses reçues ressemblaient à celle-ci, sauf une, qui témoigne d'un désarroi certain et d'une honnêteté foncière.

"Le contact me semble infiniment moins facile qu'en classe traditionnelle. En effet :

- 1 - les élèves me tournent le dos, ce qui a un effet psychologique négatif, on ne les reconnaît même pas. Quant à les identifier par numéros, c'est peut-être commode, mais pas très "personnaliste".
- 2 - ils sont isolés de mon contact par du bois, du verre, un casque sur les oreilles et le travail qu'ils font.

Je sais que je peux m'adresser à eux collectivement ou individuellement mais j'hésite toujours à interrompre leur travail.

En somme, la machine, qui aide l'élève incontestablement, fait une sérieuse concurrence au professeur et jusque dans les relations humaines. Elle se substitue carrément à lui et il n'a plus que le rôle de dépanneur (raccrocher les bandes, vérifier que les touches soient bien enfoncées) ou d'introducteur du sujet. La machine fait le reste. Peut-être acquiert-il auprès des esprits scientifiques un nouveau prestige, mais l'élève n'accordera-t-il pas plus spontanément sa confiance désormais à la bande magnétique?..".

Cette lettre est révélatrice et mérite à la fois une réponse sur le plan technique et une analyse sur le plan psychologique.

Le professeur en question disposait, depuis le début de l'année scolaire, d'un plan d'occupation du laboratoire. Il avait cours en salle avec ces mêmes douze ou treize élèves pendant environ quarante cinq minutes. Au bout de quelques semaines, il devait les connaître.

De plus, par l'intercommunication individuelle, il peut, dès que le programme a été diffusé, parler aux élèves individuellement ; savoir leurs noms n'est indispensable que s'il désire noter leur travail. Il est exact qu'il faut, de temps en temps, raccrocher une bande qui a sauté, mais il oublie de dire que cela ne pose aucun problème à un enfant de 6ème et qu'il dispose d'un technicien à plein temps dont l'atelier se trouve à 20 mètres. En fait, sur le plan pratique, il ne domine pas la question et se trompe encore de bouton au bout de trois ans. Ce qui est grave, c'est qu'il puisse penser que la machine fait le reste. S'il est admis partout que le travail à la console du laboratoire est épuisant et fastidieux lorsqu'il est fait sérieusement, il permet également un enseignement individualisé et progressif qui, par l'isolement des individus par rapport au groupe classe, "décomplexe" et libère dans le sens d'une meilleure expression orale.

Lorsqu'il déclare, sincèrement peiné "la machine se substitue au professeur...." c'est qu'il s'est, à juste titre, rendu compte qu'il n'est plus le centre de l'attention. Son statut de "détenteur de la vérité" lui a été dérobé. Il n'est plus en représentation. Il ne fait plus son cours et ne peut plus exercer ce que Durckheim appelait "le pouvoir hypnotique" et c'est pourquoi il se sent frustré.

Il ne réalise pas que, en fait, la machine lui enlève les tâches les plus monotones et les plus ingrates, comme les répétitions lassantes de séquences sonores ou la correction des exercices structuraux.

La conception des matériaux, l'organisation du travail du groupe et de l'étudiant pris individuellement lui reviennent en échange de la perte du rôle bien désagréable de "censeur".

Si l'auteur de cette lettre n'a pas réussi à changer de mentalité après de nombreuses tentatives sincères, il est clair qu'il ne pourra pas s'intégrer au groupe d'enseignants dont le but est la mise en commun des connaissances et la recherche collective.

Trois autres obstacles sont en travers de notre route : l'individualisme traditionnel des professeurs, la stratification hiérarchique parmi eux, et le laisser-aller à la routine.

## 2) La liberté de l'enseignant.

L'individualisme est très marqué dans la profession. Chacun travaille seul et a ses secrets jalousement gardés. Son cours terminé, le professeur rentre chez lui pour corriger ses copies. Il a, en général, peu de contacts, que ce soit avec les étudiants ou avec ses collègues de même discipline. Il tolère encore le droit de regard de l'inspection générale dans l'enseignement secondaire mais il ne lui viendrait pas à l'esprit de soumettre à un collègue une partie de son cours.

Si jamais il lui arrive de le faire, on peut se demander comment il perçoit les éventuelles critiques.

Cette liberté totale, pour ne pas dire cette "anarchie", contamine même nos collègues étrangers. Un cas de ce genre s'est produit récemment.

Les élèves, comme nous le leur conseillons à l'arrivée de chaque nouvelle promotion, ont l'habitude de venir nous voir lorsqu'ils ont des problèmes.

Un délégué vint un jour au bureau dire que, dans son groupe, l'enseignant se préoccupait un peu trop de la géopolitique de son Ecosse natale et que, peut-être, l'on pourrait varier les sujets de discussion.

Nous eûmes l'outrecuidance d'en parler très gentiment avec ce collègue et de lui dire qu'il fallait qu'il réalise qu'il n'était plus à l'Institut d'Etudes Politiques et que son seul souci devait être l'enseignement de la langue.

Quelques semaines plus tard, il nous demandait de le prendre à temps complet à la rentrée suivante. Comme nous avons remarqué son absence à des réunions ou des jurys, nous lui demandâmes par lettre de bien réfléchir car un horaire complet signifiait qu'il serait disponible pendant la majeure partie de la semaine pour toutes les activités du service. En guise de réponse, nous reçûmes deux mois plus tard une lettre très sèche où il déclarait que nous avions par deux fois outrepassé nos prérogatives de chef de service et que, en conséquence, il n'enseignerait plus dans le département.

L'introduction de programmes décidés en commun, l'harmonisation de la notation, les "devoirs surveillés par niveau et non par groupe" entre autres, peuvent également être considérés comme des atteintes à la liberté de l'enseignant.

Si l'enseignant tient jalousement à sa liberté dans le domaine pédagogique, il est aussi farouchement attaché aux privilèges qui lui viennent de son grade.

### 3) La hiérarchie.

Les professeurs français, on le déplore souvent, font le même travail, avec les mêmes classes, mais avec des taux de rémunération et des horaires différents suivant qu'ils sont maîtres auxiliaires, certifiés ou agrégés.

Les relations entre collègues tiennent parfois compte de cette hiérarchie qui engendre mépris, envie ou rancœur.

Or, dans le département, enseignent des agrégés et des certifiés, les uns sur des postes de détachés du second degré, les autres assistants de l'enseignement supérieur. Il faut y ajouter des lecteurs étrangers à qui, quand ils ont fait leurs preuves, l'on confie non seulement les enregistrements indispensables à la sonothèque et les cours de conversation mais aussi de plus en plus d'heures d'enseignement.

Il est clair que, si nous voulons arriver à produire les matériaux pédagogiques qui nous sont indispensables, les lecteurs sont les plus aptes à juger de la qualité linguistique des documents proposés ainsi que de la valeur, dans l'évolution actuelle de la langue parlée, de l'appareil pédagogique qui suit chaque texte. Il faut donc faire admettre que chacun a le droit de critique quels que soient les diplômes qu'il possède et que, en définitive, ce sont les lecteurs qui tranchent.

Il faut bien avouer que, pour beaucoup, ce sont des méthodes de travail très nouvelles, qui surprennent.

S'il paraît indispensable d'établir un programme minimum d'enseignement par trimestre et par niveau, c'est parce que, très vite, malgré les changements, on risque de retomber dans des habitudes de confort.

#### 4) La routine.

La tentation est grande, en particulier pour les vacataires qui ne viennent dans le service que quelques heures par semaine et qui font le gros de leur travail ailleurs, de proposer chaque année le même enseignement. Une bande magnétique dans la sonothèque, un script dans l'armoire, une vague progression et les élèves auront de quoi s'occuper pendant une heure trente.

Que celui qui, pris par le temps, n'a jamais cédé à cette facilité leur jette la première pierre.

L'obligation du programme minimum peut contribuer à éviter cette ornière.

Cette routine joue également au niveau des exercices d'entraînement proposés aux élèves. Combien de professeurs de classes préparatoires soutiennent encore les vertus de la version et du thème comme épreuves de concours : "Ils ont fait leurs preuves. Pourquoi changer ?"

Il faut donc, dans un groupe d'enseignants tel que le nôtre, des options de base semblables et un désir constant de renouvellement, de remise en question.

Les problèmes de recrutement, qu'il s'agisse des postes éventuels accordés par le ministère ou des vacataires, sont donc très complexes. Cela revient presque à prendre les enseignants à l'essai en leur confiant quelques heures d'enseignement la première année. Les réactions des étudiants, le travail fourni dans le groupe d'élaboration des matériaux, l'absence ou la naissance de problèmes relationnels avec les autres enseignants, tout cela s'ajoutant aux qualités pédagogiques et au niveau linguistique indispensables, sont autant de critères qui permettent de décider si l'intégration définitive à l'équipe est souhaitable.

Les décisions sont souvent délicates à prendre car, s'il est facile d'engager quelqu'un, il est toujours difficile de lui faire comprendre que, en dehors de toutes considérations personnelles (sympathie ou amitié pour l'individu en tant que tel), il n'aura pas d'enseignement à assurer à la rentrée suivante.

Nous indiquions plus haut que les professeurs doivent avoir les mêmes options de base : primauté de la langue orale actuelle, utilisation des moyens audio-visuels considérés comme des auxiliaires utiles, intérêt pour la civilisation des pays de langue anglaise et pour les problèmes que pose le monde moderne, adhésion aux objectifs définis par l'ensemble des enseignants, etc....

Cependant, cet ensemble est nécessaire mais n'est pas suffisant. Il faut avoir à sa disposition les moyens d'appliquer les principes ainsi définis.

Comme dans le domaine des ordinateurs, où il ne suffit pas d'avoir ce qu'il est convenu d'appeler le "hardware", il faut le "software", c'est-à-dire l'équivalent d'un programme et des données que l'on introduira dans la machine sous forme de cartes perforées par exemple.

Si nous avons été amené à créer ce groupe que l'on pourrait pompeusement qualifier de "recherche appliquée", c'est parce que nous nous sommes aperçu très rapidement des problèmes que soulevait l'utilisation avec des adultes de méthodes et de techniques d'enseignement mises au point pour les enfants et les lycéens.

## C - LA SPECIFICITE DE L'ENSEIGNEMENT AUX ADULTES ET SES CONSEQUENCES.

L'expérience prouve que certains principes méthodologiques, qui sont à la base des méthodes commercialisées, certaines techniques d'enseignement ne sont pas utilisables avec des étudiants dont l'âge s'échelonne de vingt à trente cinq ans.

Pour ne pas tronçonner cette étude en morceaux disparates, nous nous permettrons, dans cette partie, d'envisager déjà des embryons de solution aux problèmes posés.

### a - L'audiovisuel intégré.

En 1970, les groupes de débutants furent invités à la fin du 1er trimestre à répondre à un questionnaire sur la méthode de Webster et Filipovic.

Les résultats statistiques furent les suivants :

#### - Le film fixe.

- Les images vous sont-elles utiles ?	Oui	79%
Sous quel aspect ?		
1 - le dépaysement	Non	71%
2 - le contexte anglais	Oui 30%	Non 57%
3 - aide à la compréhension	Oui	74%
4 - concrétisation du dialogue	Oui	61%
5 - mise en situation	Oui	54%
- Faites-vous des reproches aux images ?	Oui	65%
1 - la puériorité	Oui 43%	Non 39%
2 - l'imprécision	Oui 35%	Non 44%
3 - l'ambiguïté	Oui 28%	Non 51%
4 - autres reproches	pas de réponses.	
- Les dialogues.		
1 - le débit est-il trop lent ?	Non	75%
2 - le débit est-il trop rapide ?	Non	82%
3 - le contenu est-il trop simple ?	Non	71%
4 - est-il trop difficile ?	Non	99%

5 - le script des bandes vous aiderait-il au travail dirigé au laboratoire ?	Oui	95%		
6 - le vocabulaire ainsi acquis vous semble-t-il utile ?	Oui	99%		
7 - les situations vous paraissent-elles vraisemblables ?	Oui	90%		
8 - cherchez-vous à décomposer les phrases ?	Oui	45%	Non	50%
9 - les considérez-vous comme un tout ? (structures + sons = sens)	Oui	74%		
10 - les personnages vous sont-ils				
. sympathiques ?	Oui	22%	Non	42%
. antipathiques ?	Non	6%		
. indifférents ?	Oui	83%		
11 - les "grammatical structures"* vous semblent-elles valables ?	Oui	68%		
. utiles	Oui	70%		
. inutiles	Oui	6%	Non	53%
. insuffisantes	Oui	43%	Non	29%
. pas assez systématiques	Oui	39%	Non	27%
12 - sentez-vous le besoin de batteries d'exercices systématiques ?	Oui	75%		
13 - avez-vous l'impression que le fait de ne pas traduire vous gêne ?	Non	80%		
14 - le faites-vous mentalement ?	Oui	66%		
15 - regrettez-vous le cours de langue traditionnel ?**	Non	94%		

Ces résultats appellent un certain nombre de commentaires

Ces élèves sont conscients du handicap qu'ils ont déjà au cours de leurs études et qu'ils auront encore plus dans leur vie professionnelle s'ils n'apprennent pas l'anglais le plus rapidement possible.

\* Il s'agit de "Drills" en images à 4 ou 5 items.

\*\* Ces élèves ont pour la plupart étudié l'allemand pendant dix ans.

Fortement motivés, il est évident qu'ils feraient des progrès quelle que soit la méthode utilisée.

Ils font finalement peu de reproches à cette méthode mais en définitive quelques points importants apparaissent : le besoin fortement ressenti d'un support écrit, le fait qu'une sorte de traduction mentale s'opère, qu'on le veuille ou non et, enfin, le besoin d'un approfondissement du fonctionnement de la langue.

Les professeurs, quant à eux, ont des griefs à formuler : toutes les situations par ailleurs peu motivantes sont créées de toutes pièces artificiellement pour les besoins de la cause. La langue utilisée n'a pas grand chose à voir avec celle que l'on trouverait dans la bouche d'un anglais moyen.

D'autre part, on constate que l'image est incapable de rendre avec précision des expressions abstraites. Les contrôles de compréhension prouvent l'existence d'interprétations diverses par les élèves de la même séquence\*.

Enfin, l'essentiel étant, par la suite, d'arriver à l'expression personnelle et spontanée et non de fabriquer des perroquets capables de réciter des dialogues appris par coeur, il semble que, surtout avec des étudiants pour qui l'analyse est la méthode de travail la plus courante, il faille trouver un moyen de "visualiser" et de généraliser, quand c'est possible, le fonctionnement de la langue en tant que système.

Essayons maintenant de dépasser ces quelques réflexions sur une méthode audiovisuelle intégrée particulière.

L'enseignement audiovisuel a d'abord eu le mérite de définir les objectifs de notre enseignement : priorité est donnée à la compréhension auditive et à l'expression orale, compréhension et expression écrites ne venant qu'ensuite. Il a, d'autre part, démontré la nécessité d'un enseignement "en situation" et permis de rejeter les références explicites à la langue maternelle et l'interférence de règles de grammaire ou d'une terminologie grammaticale.

\* cf. Annexe n°1, p.137(1) et p.147(3)

Néanmoins, les méthodes audiovisuelles existantes peuvent faire l'objet de nombreuses critiques : difficulté de faire "passer" le message par l'image, lassitude créée par une démarche pédagogique uniforme, importance excessive de la mémorisation et du sur-apprentissage, mécanisation due au matraquage systématique sur le plan des structures qui nuit à l'expression spontanée et, surtout, absence de toute réflexion et de toute analyse du fait grammatical, si l'on s'en tient aux principes stricts de la méthodologie. Ces inconvénients, remarqués au niveau de l'apprentissage par des enfants, sont encore plus nets lorsque l'on s'adresse à des adultes débutants.

1) L'image et l'adulte-débutant.

Le film fixe, destiné à créer une atmosphère, à donner un cadre neuf à l'action, est le point de départ de la compréhension et doit éviter la transposition dans la langue maternelle. Il éloigne l'enfant du milieu familial qui l'entoure et le fait pénétrer dans un univers nouveau où évoluent des personnages avec lesquels il fait connaissance et auxquels il pourra s'identifier. Les réactions de l'adulte sont bien différentes : sa sensibilité à l'image est moindre, la bande dessinée ne fait pas partie de son univers, même s'il a la "faiblesse" d'y prendre plaisir à l'occasion, le symbolisme utilisé (bulle, pointillé pour la pensée, points d'exclamation ou d'interrogation, croix de la négation, emploi des couleurs pour indiquer le présent ou le passé, flèches, etc...) n'a qu'une valeur didactique ; il ne peut (ou ne veut) s'identifier aux personnages ; le dépaysement est peu important pour lui. L'image ne lui sert qu'à la compréhension raisonnée de la situation, elle n'est qu'une concrétisation du dialogue ; elle lui reste extérieure, il n'y réagit pas affectivement, alors qu'elle est appropriée par l'enfant\*.

D'autre part, le graphisme a une grande importance : l'image doit permettre de saisir le sens de la situation, les intentions des personnages, le déroulement de l'action. Elle doit être sobre, éloquente et frapper l'esprit. Trop riche et trop complexe, elle déroute et crée la confusion ; trop sèche elle ne frappe pas l'imagination ; caricaturale, elle déforme le réel mais, trop ressemblante, elle passe inaperçue. Tout en elle doit être fonc-

\* J.Lévy "L'adulte et les langues vivantes". L'éducation : 15 III 73 p.12.13

tionnel : c'est un support visuel, un auxiliaire indispensable, mais elle ne doit pas détourner l'attention à son profit. Elle ne doit pas être source de curiosité ou d'admiration, elle ne doit pas non plus prêter à rire. Un graphisme simple, moderne, sans fioritures, voire quelque peu schématique, convient fort bien aux enfants pour qui un arbre n'a aucun mal à représenter un jardin. Les adultes, eux, attendent quelque chose de plus élaboré, de plus précis et détaillé. Ils ne peuvent s'empêcher d'avoir devant l'image une réaction critique qui détourne l'attention.

Il est parfois difficile, également, de traduire en images certaines notions abstraites. Mais, alors que des enfants trouvent tout naturel, par exemple, qu'un coeur entouré de points d'exclamation signifie "aimer" et le même avec la croix "ne pas aimer", les adultes ont une réaction agressive et moqueuse devant de telles conventions qu'ils trouvent puériles et un peu ridicules. L'image est ainsi perturbante alors qu'elle se voulait sécurisante : elle détourne l'attention et n'apporte rien à l'étudiant. La séquence sonore qui a défilé sur le magnétophone à ce moment-là n'a pas été perçue.

## 2) Le conditionnement linguistique et l'adulte "scientifique".

Les méthodes structuro-globales partent du principe qu'une seconde langue s'apprend comme une langue première (tous problèmes de durée du bain linguistique mis à part). L'élève entend des dialogues vrais dans des situations authentiques ; grâce à l'image, il saisit globalement le sens de ce qui est dit ; la langue parlée étant d'abord instrument de communication, l'authenticité du dialogue est primordiale. Si le problème de la compréhension globale ne se pose pas systématiquement pour l'enfant, il est, en revanche, très important chez l'adulte, surtout celui qui a étudié d'autres langues avec une méthode analytique.

La deuxième phase de la classe audiovisuelle (mise au point phonétique) est bien acceptée par les enfants mais apparaît aux adultes comme un rabachage fastidieux, d'une utilité douteuse.

Lorsqu'il s'agit (troisième phase : fixation) de monter les mécanismes indispensables, de "conditionner les réactions des élèves", de les entraîner au maniement des structures et de fixer les automatismes, les adultes se refusent généralement à un entraînement contraignant sur des structures qu'ils n'ont pas au préalable analysées et dont ils n'ont pas compris le fonctionne-

ment. Le côté mécanique de l'exercice structural les déroutent, voire les irrite : ils ont l'impression de faire quelque chose qu'ils ne "comprennent" pas. Il n'est, certes, pas question de regretter la grammaire normative mais, à la lumière de recherches récentes en linguistique et psycho-pédagogie, il apparaît qu'une réflexion sur les structures de la langue, une visualisation du fait grammatical, une analyse du mécanisme linguistique aident à acquérir ces automatismes linguistiques. Ceci ne veut pas dire que l'on doive s'encombrer de la terminologie traditionnelle mais l'on est quelque peu revenu des théories de la connaissance implicite (les méthodes audio-visuelles de la première génération n'envisageaient de grammaire qu'implicite, par contre les méthodes récentes mettent toutes l'accent sur l'importance d'une certaine explicitation de la grammaire ou du moins d'une analyse du fait grammatical). Cette réflexion peut (et même doit) avoir lieu après l'entraînement structural chez les enfants. Les adultes, par contre, semblent en ressentir la nécessité avant. Ils ont besoin (surtout dans le cas de scientifiques) d'un certain nombre de règles auxquelles se référer.

Au niveau de l'expression spontanée, finalité de l'enseignement d'une langue, tout cela se retrouve. L'enfant a la possibilité de passer à l'expression spontanée par l'intermédiaire du mime, de la dramatisation, du jeu ; on peut faire retrouver des structures à un jeune élève en lui faisant jouer une scène semblable à celle qui a servi de point de départ ; on peut suggérer des situations à l'aide du tableau de feutre ; il sera toujours prêt à inventer des sketches ou des bandes dessinées sur le modèle que l'on a proposé. Et l'adulte ? Il veut bien s'exprimer mais, le plus souvent, exige une assurance linguistique qu'il a l'impression de ne pas posséder si le travail d'analyse n'a pas été fait.\*

Il apparaît donc que, tant par le matériel proposé (films fixes dont les images et les situations s'adressent aux enfants, tableau de feutre et figurines que des adultes acceptent avec réticence, etc...) que par le contenu et les principes méthodologiques, les méthodes audiovisuelles existantes ne sont pas adaptées aux adultes. Il semble, d'ailleurs, que de nombreux professeurs qui les utilisent avec des adultes le fassent d'une façon très personnelle, qui ferait frémir les auteurs.

\* Cf. 3ème partie III - B

Il faut tenir compte également du fait que les horaires dont disposent ces étudiants sont encore beaucoup plus réduits que ceux des lycées, alors que cet enseignement doit être un "conditionnement linguistique". La méthode idéale pour des adultes reste à faire ; mais, si l'on admet, ce qui ne mettra pas fin aux querelles d'écoles à ce sujet, qu'une langue est non seulement un système d'habitudes, de réactions automatiques mais aussi un comportement, une réaction d'un individu dans un groupe social donné à un moment donné, on pourrait sans doute, sans rejeter l'acquis de ces dernières années, concevoir un matériel plus adapté aux besoins des adultes. On pourrait très bien imaginer, par exemple, un enseignement à partir de bandes dessinées ou de "cartoons" - sur des sujets plus motivants pour l'élève-ingénieur que "l'heure du thé" ou "la nouvelle robe de Betty", avec suffisamment d'humour dans les situations pour que l'intérêt subsiste -, une progression linguistique stricte, un matériel pédagogique et de contrôle complet mais suffisamment souple d'emploi. L'intérêt que portent à l'anglais les étudiants scientifiques débutants, même si leur motivation n'est pas très noble, en serait une justification suffisante.

Cette méthode idéale pour adultes débutants, nous ne pouvons l'élaborer par manque de moyens et de temps. Il faut donc utiliser celle qui présente le moins d'inconvénients possible et l'améliorer.

Le travail le plus rentable dans ce domaine consiste, comme nous l'avons déjà mentionné lors de la présentation des méthodes que nous utilisons, à adapter les exercices structuraux à une psychologie d'adulte scientifique.

Les débutants acceptent volontiers de faire des exercices sur les structures qui viennent d'être introduites. L'attrait de la nouveauté, la forte motivation qui les anime, font "avaler la pilule. Il n'en va pas de même pour les autres élèves.

#### b - Les problèmes posés par les exercices structuraux.

##### 1) Constatations pratiques.

Depuis de nombreuses années, nous utilisons des exercices pour faciliter la compréhension, la fixation et la réutilisation des structures de la langue anglaise.

Ces exercices ne sont pas isolés ou pratiqués au hasard. Ils sont, soit partie intégrante d'une méthode audio-visuelle telle celle que nous utilisons avec les débutants, -"First Things First"- (Alexander) - (complétés par d'autres que nous élaborons), soit, dans le cas d'étudiants moyens ou forts, intégrés dans une progression annuelle. Un programme de structures à travailler est défini à quatre niveaux différents et chaque structure est étudiée et manipulée lorsqu'elle est rencontrée dans un texte dont l'approche est, la plupart du temps, audio-orale.

Après l'étude du texte qui a permis de développer la compréhension et l'expression orales, il faut fixer les nouvelles structures. L'exercice est présenté en salle, au magnétophone et expliqué, puis les élèves passent au laboratoire de langues et, entre autres exercices, font des "drills" sur les structures. Or que constatons-nous ?

Si les débutants acceptent volontiers ce genre d'entraînement, il n'en est pas de même des autres. Très vite, leur attention se détourne ; le travail devient inefficace et l'on entend, lorsqu'on est en écoute, des "c'est débile", "ça suffit", etc...

Superficiellement, l'on peut déjà formuler des explications. Ces exercices sont difficiles et nouveaux pour les débutants ; la compréhension du stimulus est nécessaire, il y a la nouveauté de la structure apprise et la puissance de la motivation ; enfin, ils sentent la nécessité de la répétition pour mieux appréhender la structure.

Il n'en va pas de même pour les autres élèves, "c'est du déjà vu" ; ils croient connaître la structure et savoir la manipuler ; ils sont en général assez peu motivés et refusent le travail mécanique de répétition ; ils veulent un travail "intelligent".

Mais, en fait, on ne peut faire avancer le problème qu'en réfléchissant à la nature de l'apprentissage d'une langue seconde. En fonction des options linguistiques que l'on a, l'on fabrique des exercices très différents ou même l'on refuse les "pattern drills".

Prenons quelques exemples :

- ex : Has David swum today ?
- Ans. : David has swum today.
- ex : Has he swum far ?
- Ans. : He's swum far.

- 1 - Have they swum in the river ?
- 2 - Has she swum in the pond ?
- 3 - Has he swum in the sea ?
- 4 - Have the boys swum in the pool ?
- 5 - Has he swum all day ?
- 6 - Has he swum a mile ?
- 7 - Have the men swum a long way ?
- 8 - Has she swum across the river ?\*

Cet exercice a le mérite de n'avoir que huit items. Certains en avaient quinze ou vingt.

On peut remarquer sur un plan strictement pratique :

1. que la réponse logique d'un "native" serait "yes, he has", ou "yes, she has" ; il ne semble pas qu'il répéterait la phrase entière.
2. que le seul travail que l'étudiant ait à faire consiste à changer l'ordre des mots,
3. que la répétition de "to swim", seul verbe utilisé, engendre une monotonie difficile à supporter.
4. que l'exercice, de plus, pose la question de savoir ce qu'est une "structure".

Deuxième exemple :

ex : Why don't you ask him ?

I'm going to.

Why doesn't she buy it ?

She's going to.

- 1 - Why doesn't he sell it ?
- 2 - Why don't you tell her ?
- 3 - Why don't they ask him ?
- 4 - Why doesn't she tell him ?
- 5 - Why doesn't he buy it ?
- 6 - Why don't they sell it ?
- 7 - Why doesn't she ask him ?\*\*

\* M.Thackray 1960. English Pattern Drills P.223

\*\* C.E.Lobb "Speaking English" P.9

Cet exercice correspond à la phrase du dialogue de la "Unit 4" : "Are we going to celebrate my birthday ?". On peut remarquer une certaine variété dans les stimuli, mais la réponse est d'une monotonie accablante. L'étudiant réciterait aussi bien par coeur "to be going to" de la première personne du singulier à la troisième personne du pluriel.

De plus, il peut très bien ne pas avoir compris l'utilisation de "to be going to" et répondre parfaitement aux stimuli "Le professeur veut cette forme, alors je la lui donne et il sera satisfait."

Troisième exemple :

- A. My car's quite dirty.
- B. Are you going to wash it yourself ?
- A. No, I'm going to have it washed.
- 1 - A. This dress's much too long.
- B. Are you going to shorten it yourself ?
- C. No, I'm going to have it shortened.
- 2 - A. These walls need painting.
- B. Are you going to paint them yourself ?
- C. No, I'm going to have them painted...\*

Cette structure est issue d'une interview prise sur le vif à Omaha (Nebraska) en 1973. "If we catch them shoplifting, we bring them to the back room and call the police and have them arrested".

L'exercice, bien sûr, ne propose que l'élucidation de cette seule difficulté, mais exige la compréhension de "A" et de "B". B est la conséquence logique de A et C est l'une des deux réponses possibles dans la situation donnée. En salle, l'exercice peut être fait par trois étudiants :

- le premier constatant un état de fait

"The T.V. set is out of order".

- le second posant la question

"Are you going to fix it yourself ?"

- le troisième répondant en utilisant la structure sur laquelle on travaille

"No, I'm going to have it fixed".

Il est bien évident, qu'il s'agit d'un exercice d'un plus haut niveau que les précédents. Il implique que les éléments lexicaux ne posent pas de problèmes et que le maniement de "to be going to" soit parfaitement assimilé. D'autre part, partant d'un fait réel, d'une situation concrète que les étudiants peuvent connaître ou qui risque de se présenter, il peut les motiver. De par sa difficulté, il les stimule en exigeant un effort de compréhension.

Il n'en reste pas moins que la réponse est pratiquement de type "mécaniste" et que, encore une fois, seuls des exercices de contrôle lors de la séance suivante et avec un contexte légèrement différent pourraient prouver l'assimilation de la structure et la capacité de réutilisation. Le but recherché ne saurait être uniquement de créer un réflexe linguistique tel qu'un stimulus précis provoque inmanquablement la même réponse.

Ceci nous amène à nous interroger sur la nature de l'apprentissage d'une langue seconde.

## 2) Quelques remarques théoriques.

La méthode structurale, née du structuralisme en linguistique, combinée au behaviorisme en psychologie, insiste sur le caractère automatique des énoncés et la nécessité de la pratique systématique.

A l'extrême, l'on aboutit au conditionnement behavioriste de type Skinnérien. En Octobre 1960, dans l'"International Journal of American Linguistics", SKINNER précisait les conditions d'efficacité.

Le schéma "stimulus - blanc - réponse exacte" renforce le comportement verbal par la récompense que constitue la satisfaction d'avoir fourni une bonne réponse. De même, celle-ci indique que ce comportement est effectivement celui que l'étudiant doit adopter. Donc, la confirmation de la réponse du sujet doit suivre immédiatement celle-ci.

Chaque exercice ne doit porter que sur une seule variation structurale ; chaque stimulus ne doit comporter qu'une seule possibilité de réponse qui s'impose d'elle-même.

Enfin, aucun renforcement ne doit être négatif, ni punitif.

Dans "Language and Mind", Noam Chomsky, critiquait les fondements psychologiques de la linguistique purement structurale et définissait ainsi le

résultat des théories Skinnériennes :

"Ainsi on considère comme acquis sans disposer ni d'arguments ni de preuves qu'une langue est une structure à base d'habitudes ou encore un réseau de relations et d'associations. On affirme que la connaissance d'une langue est simplement un "savoir-faire", une compétence qui s'exprime comme un ensemble de dispositions à réagir. En conséquence, la connaissance d'une langue doit se développer lentement grâce à la répétition et l'entraînement".\*

Si Skinner avait raison, comment expliquer que les enfants produisent des phrases qu'ils n'ont jamais entendues, que nos étudiants aspirent à une activité intelligente et refusent le "mécanisme" ?

A la rigueur, le behaviorisme skinnérien se comprendrait pour l'apprentissage de la langue maternelle, avec le bain linguistique permanent, la récompense qui confirme l'efficacité de la production d'une séquence sonore lorsque l'enfant obtient le bonbon ou le jouet dont il a envie et réussit à faire comprendre ses besoins aux adultes. Mais, en ce qui concerne des adultes qui ont depuis longtemps des structures de langue I figées et font au maximum de deux à trois heures de langue seconde par semaine, c'est peu vraisemblable.

Ceci est d'autant plus vrai que, si la motivation est forte pour l'enfant qui veut faire comprendre qu'il a un besoin naturel à satisfaire, elle est très faible pour des élèves-ingénieurs dont la préoccupation majeure est de passer trois années agréables dans les Ecoles et d'obtenir un diplôme qui leur est pratiquement acquis d'avance.

Nous savons tous, d'autre part, que nous ne pouvons éviter les interférences de la langue maternelle. Même les enfants de sixième qui débutent en anglais avec une bonne méthode audiovisuelle subissent ces inconvénients. Un très bon élève de cinquième en donnait récemment un exemple : si on lui demande : "How old are you ?", aucun problème ne se pose, il répond "I am eleven" sans l'ombre d'une hésitation. Par contre, le même enfant, écrivant à son correspondant américain, pense sa lettre en français et écrit sans sourciller "I have eleven".

Nous serions tentés, avec Chomsky, de dépasser les structures de surface, simple description des phénomènes linguistiques, pour essayer d'atteindre les structures profondes. L'acquisition purement réflexe d'un réseau d'habitu-

\* Noam Chomsky "Language and Mind" traduction française de J.L. Calvel P.45

des linguistiques grâce au conditionnement ne saurait ni suffire ni satisfaire des étudiants au quotient intellectuel relativement élevé. Au cours de l'apprentissage, doit se créer un code génétique qui permettra d'interpréter les énoncés, de relier leur structure profonde à leur structure de surface : "Il doit y avoir, dans le cerveau, un système fixé de principes génératifs qui caractérise et associe la structure de surface et la structure profonde d'une certaine façon. En d'autres termes une grammaire qui est utilisée d'une certaine manière quand il y a production linguistique ou interprétation". Et Chomsky ajoute : "la personne qui a acquis la connaissance d'une langue a fait sienne un système de règles qui relie son et sens...".\*

Il insistait encore dans une interview du "Listener" à la date du 30 Mai 1968 : "Une bonne partie de l'enseignement en langues étrangères qui est dispensé actuellement, est basé sur la croyance selon laquelle la langue est réellement un système de compétences et devrait être enseignée par des "drills" et grâce à la création d'associations de type stimulus-réponse. Je pense qu'il existe des preuves convaincantes qui permettent de dire que cette théorie de la langue est complètement fautive et n'est certainement pas basée sur une compréhension réelle de la nature de la langue".

Le processus d'apprentissage semble donc exiger rapidement une réflexion consciente sur le fonctionnement du système. Les recherches les plus récentes font le point de la question.

Jean-René Ladmiral\*\*, s'il ne remet pas en cause le postulat selon lequel la mise en place des automatismes de base doit se faire en rupture complète avec la langue maternelle, affirme "qu'il arrive un moment où il devient nécessaire de sortir du silence méta-linguistique". Il en donne trois raisons :

- 1 - la manipulation simple et répétitive des structures ne peut plus dominer les problèmes de mémorisation de ces dernières.  
Elles sont de plus en plus complexes et ont un taux de fréquence moins élevé dans la langue et dans la situation pédagogique.

\* Noam Chomsky "Language and Mind" op. cit. P.46

\*\* Jean-René Ladmiral : "Linguistique et Pédagogie des langues étrangères" in "Langages" n°39 P.15

2 - Il faut stabiliser l'acquisition, jusqu'alors cumulative des structures et en permettre la structuration mémorielle dans le cadre d'un méta-langage synthétique.

On peut envisager sa mise en place d'une manière explicite pour prendre le relais de la progression grammaticale manipulatoire.

3 - On ne peut plus greffer sur le "signifiant-texte" un "signifié-image" désambiguïsé dès que les structures présentées atteignent un certain niveau d'abstraction, de complexité, de moindre fréquence.

Les réflexions des chercheurs rejoignent ici les constatations des simples praticiens que nous sommes.

Nous avons maintes fois souligné le besoin qu'a l'adulte et a fortiori l'étudiant de formation scientifique de comprendre ce qui se passe, d'être rendu capable de "visualiser" le fonctionnement de la langue.

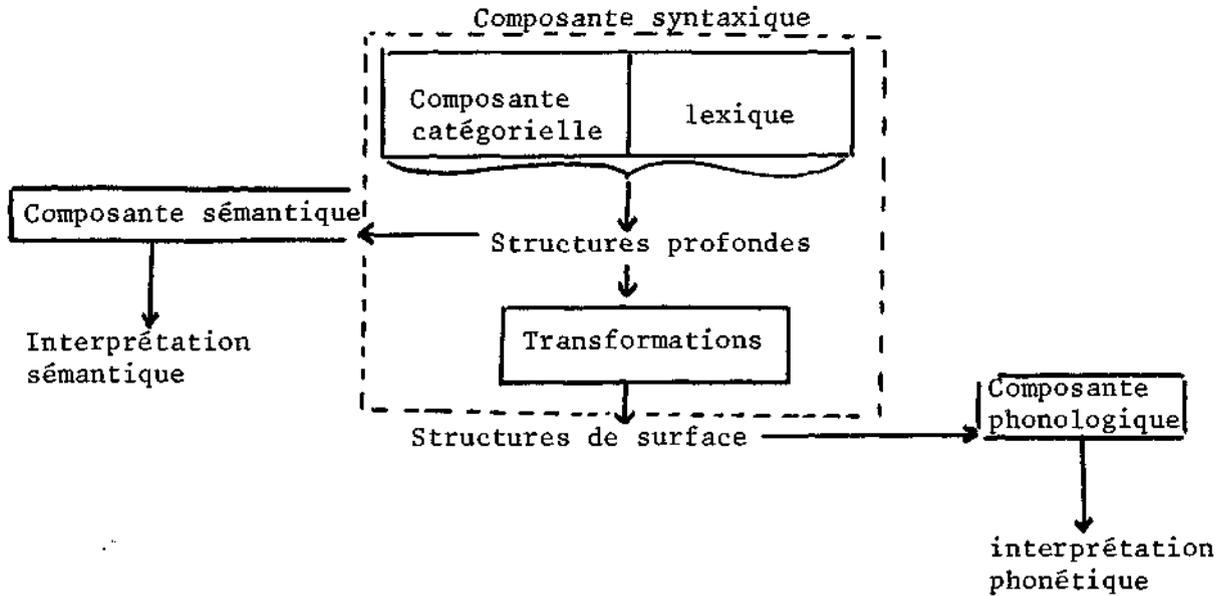
La grammaire générative et transformationnelle semble pouvoir apporter une réponse à cette exigence.

Notre ignorance étant grande dans ce domaine, nous ferons de larges emprunts au livre de Madame Françoise Dubois-Charlier : "Eléments de linguistique anglaise".

La grammaire y est définie en ces termes : "un système qui consistera, d'une part, à décrire au moyen de règles explicites et en nombre fini, des structures fondamentales et des combinaisons fondamentales d'éléments définis et, d'autre part, à définir explicitement une série d'opérations linguistiques, en nombre fini et d'application très générale, qui permettent de dériver n'importe quelle phrase anglaise de ces structures fondamentales. Ainsi on pourra rendre compte d'un nombre infini de phrases au moyen d'un nombre limité de règles".\*

\* F.Dubois-Charlier "Eléments de linguistique anglaise" P.11

Un schéma simple\* permet enfin de comprendre clairement ce que sont les structures profondes et les structures de surface :



Pour que nous puissions mieux interpréter le schéma, la génération de la phrase "I have offered to go" est explicitée:

- la composante catégorielle (pronom + Tps + have + participe passé) donne, après le remplacement des symboles par les éléments du lexique, deux structures profondes

I Prés. have ed offer something

I Aux. go

Elles sont interprétées par la composante sémantique puis entrent dans la composante transformationnelle qui va effectuer diverses opérations pour donner la structure de surface :

I have + Prés offer + ed to go

La composante phonologique ou morphophonologique donne une interprétation phonétique de cette structure (have + Prés est interprété have [haev],

\* F. Dubois-Charlier "Eléments de linguistique anglaise" P.13

offer + ed est interprété offered [ɔfəd].

On a ainsi généré la phrase qui s'écrit

I have offered to go

avec son interprétation sémantique et son interprétation phonétique.

L'option que représente la grammaire générative et transformationnelle est fort séduisante par sa rigueur scientifique. Elle devrait être incluse dans la formation initiale de tout professeur de langues.\*

Le problème qui se pose, c'est de savoir comment effectuer le passage de la linguistique à la didactique.

Ce système d'analyse a posteriori implique que les composantes catégorielles et le lexique de la langue-cible soient connus. Les combinaisons fondamentales des éléments de la langue doivent donc être enseignées. Comment peut-on le faire ? Ne faudrait-il pas d'abord que l'apprentissage de la langue maternelle à l'école ne se fasse plus à l'aide de la grammaire normative ?

Déjà se fait jour une nouvelle conception des exercices structuraux. Il ne s'agit plus de batteries de "pattern drills" à caractère systématique et hypnotique (cf exemples 1 et 2) mais d'exercices de conception dynamique, faisant appel à la pleine conscience, chez les sujets, du fait linguistique traité (compétence) et de ses différentes réalisations concrètes (performances).

Les découvertes récentes de la psychologie de l'apprentissage viennent appuyer cette conception : nous avons remarqué le besoin qu'avaient les étudiants de participer activement aux exercices et de comprendre ce qu'ils faisaient. Piaget et la psychogénétique montrent que la participation ne doit pas se limiter à l'imitation passive. L'intelligence est une forme d'adaptation ou une mise en équilibre progressive entre un mécanisme assimilateur et une accommodation complémentaire. L'expérience n'est jamais réception seulement passive : elle est accommodation active, corrélative à l'assimilation. Dans la mesure où le sujet dispose d'opérations, il parvient à imaginer des transformations ; les aides visuelles élaborées et les explications sont

\* Notre génération n'a hélas pas eu la chance de bénéficier d'une formation en linguistique et nous avons dû nous efforcer d'acquérir quelques notions en ce domaine par nos propres moyens.

inefficaces tant qu'elles n'aboutissent pas à des actions de la part du sujet : les principes découverts et les transformations effectuées par lui-même transfèrent plus à d'autres situations que ceux qu'il a reçus.

Comprendre ne consiste pas à aborder des données toutes faites mais à les redécouvrir et à les réinventer par sa propre activité mentale. Comme le disait déjà Pierre Léon, il faut éliminer l'attitude hostile de nos étudiants en créant une motivation interne, en demandant une activité créatrice, en ne posant jamais d'exercices passifs. Il faut contextualiser les exercices, leur donner une trame situationnelle, en un mot créer des situations linguistiques aussi réelles que possible.

Une image non ambiguë, par exemple, peut renforcer le stimulus ou provoquer des énoncés. Un personnage visiblement éprouvé par la chaleur dira tout naturellement "I am thirsty" et ajoutera "Bring me a glass of beer".

Après ces quelques réflexions théoriques, reprenons les différents types d'exercices structuraux.

- I'm going to buy a new suit to morrow..

A1. Substitution simple :

- I'm going to see that film. .

A2. Substitution double :

- I'm going to see that film (he).

B. Sans amorce :

- I thought you had bought a new suit.

No, I'm going to buy it to morrow (exemple 2).

C. - I thought John had seen that film.

No, he hasn't yet, he is going to see it.

- I thought they had written these letters.

No, they haven't yet, they are going to write them.

- I thought Margaret had given up smoking.

No, she hasn't yet, she is going to give it up.

On passe d'une phrase à l'autre par une série de substitutions sur trois axes :

N	going to + V	-	N
He	see		it
She	write		them
They	give up		it

L'étudiant peut très bien réussir A1 et A2 sans comprendre ce qu'il fait. Ce qui ne signifie pas que ce genre d'exercice soit tout à fait inutile. En fait A1 pourrait tout aussi bien être un exercice de répétition, destiné à mettre en place l'intonation et la mélodie : au lieu de demander à l'élève de substituer "to buy a new suit" à "to see that film", on lui donnerait le modèle systématiquement. Il est probable même que la qualité phonologique y gagnerait. En ce qui concerne A2 comme pour l'exercice mentionné plus haut\*, cela revient à un maniement du verbe "to be" aux différentes personnes.

Par contre B, d'abord parce qu'il est plus contextualisé et plus crédible (ce genre de "micro-conversation" peut être utilisé dans une situation réelle) et aussi parce qu'il offre par sa forme même une analyse de la structure pratiquée (opposition : I thought you had - No, but I'm going to) permet à l'élève de prendre conscience du fait grammatical.

Quant à C, par sa plus grande complexité et un nombre plus important d'éléments (addition de "not yet" - changement de sujet et d'objet - obligation d'une "short answer" : he hasn't yet - he's going to see it - they haven't yet - they're going to write them), il est presque un exercice de contrôle et implique une compréhension réelle du stimulus et de tous ses éléments. Il ne pourra donc être administré qu'à des élèves suffisamment avancés pour lesquels A1 et A2 seraient inutiles, ou bien à un certain stade d'acquisition car il présuppose que le "plu-perfect" ne pose pas de problèmes de compréhension et que le lexique est approprié.

Ce qui importe réellement, en fait, ce n'est pas la performance de l'élève au laboratoire ou en salle et sa réaction au stimulus, mais ce que cet exercice lui apportera quand il aura à s'exprimer spontanément. Quelle que soit la qualité du "drill" ou "conversational pattern" proposé, il n'a de valeur que s'il débouche immédiatement sur une production spontanée (ou semi-spontanée - car peut-on être spontané dans le cadre d'une institution scolaire ou universitaire ?), si les structures acquises peuvent être utilisées de façon personnelle dans un contexte différent.

Si le type "conversational pattern" a notre préférence, c'est précisément parce qu'il n'est pas qu'une manipulation de type mécaniste, mais qu'il offre une relative authenticité et permet une adaptation des modèles proposés aux situations différentes qui se présenteront (même si aucun des énoncés de

\* cf P.142 - exemple n°2

l'exercice n'est reproduit in extenso).

Un autre exemple intéressant est la tentation visant à introduire la signification dans la pratique des exercices structuraux.

Application : relation phrase ~ réalité

Killy is a good skier.

Darmon is a good tennis player.

Canberaberro is a good rugbyplayer.

Jacky ICX is a good car racer.

Collocation :

- It's a good play.

- I'd like to see it.

- I've already seen it.

Implication :

- Synonymie :

Is Mary a singer ? Yes, she sings songs.

I like that photograph - Do you know who the photographer is ?

- Antonymie :

Daddy, I want to get up know.

No, you must stay in bed.

Réciprocité :

He borrowed a car from me .

I lent him a car .

Peter is his nephew .

He is Peter's uncle .

Conséquence :

My car is dirty. You must have it washed .

(ce qui nous ramène à l'exercice 3)

Hynonymie :

That's my country house .

I didn't know you had (one

(a country house .

La production de la réponse à partir du stimulus suppose le décodage du sens notionnel et structural de celui-ci et la connaissance des relations sémantiques auxquelles il est fait appel.

La difficulté de l'exercice, qui doit être, bien entendu, soigneusement graduée et, de plus, adaptée à son public, est en elle-même un stimulant ; il semble cependant bien difficile d'éliminer de ces exercices la monotonie due à la répétition de la même structure. La réduction du nombre des items à huit ou dix et, quand cela est possible, une série de substitutions sur trois axes permettent de l'atténuer.

Ces exercices structuraux plus "dynamiques" liés à une tentative de faire réfléchir l'étudiant consciemment sur le fonctionnement du système peuvent nous permettre de le motiver davantage. De plus, par des tests de progrès, l'on démontrera leur utilité.

### c - L'adulte et le laboratoire de langues.

Comme nous l'avons clairement défini, le laboratoire de langues doit être utilisé parcimonieusement, judicieusement avec les étudiants.

L'enfant qui pénètre pour la première fois dans un laboratoire découvre un nouveau jouet. Enregistrer sa propre voix et la redécouvrir est une joie pour lui. La manipulation des boutons l'amuse, au moins pendant un certain temps, autant qu'une voiture télécommandée.

Cet aspect ludique sera d'autant plus fort que les exercices qu'on lui proposera seront liés étroitement à la méthode utilisée. Nous avons vu que les personnages de la méthode audiovisuelle ne suscitaient pas la moindre réaction chez nos élèves. Les héros des méthodes pour la classe de 6ème sont des enfants du même âge et l'identification peut se faire.

C'est pourquoi ils "joueront le jeu" sans problème, répéteront sans se lasser les séquences sonores, qu'ils acceptent dans leur totalité, d'une façon globale, sans ressentir un besoin impérieux d'analyse et de compréhension de tous les éléments de la séquence.

L'adulte scientifique est, par définition, hostile au "mécanisme". Il refusera, sauf peut-être s'il est débutant, tout travail de répétition ou de transformation simple. Comme nous l'avons souligné lors de l'étude des exercices structuraux, il exige la compréhension fine de tout ce qu'il entend sur la bande et pense que tout travail sérieux exige un effort intellectuel partant de l'analyse et aboutissant à une synthèse.

Toute activité au laboratoire qui ne répond pas à ces critères engendre très rapidement "le décrochage", le dépassement du "seuil de rentabilité".

Les avantages du travail en cabines ne sont pas toujours perçus par les étudiants : l'isolement qui permet le déblocage sur le plan de l'expression, la correction individualisée, qu'elle soit phonologique, lexicale ou structurale, le rythme de travail personnalisé ne compensent pas toujours l'absence du groupe dans lequel, pendant un cours, il y a toujours des moments de détente, des temps de repos.

La surveillance constante du professeur qui espionne littéralement les élèves à partir de la console, l'absence du support écrit dont ils ont tellement l'habitude les gênent.

Il importe donc d'imaginer pour le laboratoire un travail intelligent, mettant en jeu les facultés intellectuelles des étudiants et remplissant en même temps les fonctions qui lui sont dévolues : sensibilisation aux différents accents en langue anglaise et américaine, amélioration de la prononciation et de l'intonation, travail systématique sur la compréhension auditive, fixation sous forme de travaux dirigés des éléments nouveaux introduits dans le cours.

La stratégie utilisée doit devenir de moins en moins mécanisée. Moins elle le sera, plus elle emportera l'adhésion des élèves. Elle doit aboutir à la situation pédagogique finale : dialogue avec le professeur, dialogue entre les élèves ou "pair-working" par couplage des cabines deux à deux sous contrôle de l'enseignant.

Ce processus est l'ultime préparation au dialogue imprévisible avec des interlocuteurs étrangers.

Il suppose également l'acquisition progressive du lexique indispensable à la discussion, à la conversation. On constate en effet que les phénomènes de blocage, lors de discussions libres animées par le professeur, sont dus partiellement à la pauvreté du vocabulaire que les élèves sont capables de mobiliser dans une phase d'activité langagière.

Le laboratoire, enfin, ne peut pas durer sous la forme que nous lui connaissons encore en France. Il faudra dans l'avenir qu'il se transforme en une véritable machine à enseigner qui s'arrête ou déclenche un signal lumineux lorsque l'étudiant a fourni une réponse inexacte ou a fait une erreur sur le plan phonologique.

Il faudrait également que l'élève eût accès à une banque d'information qui lui fournirait, en cas de besoin, un schéma ou tout autre système, qui visualiserait le fonctionnement interne de la langue.

Un circuit fermé de télévision associé à un magnétophone maître-élève est peut-être la solution de l'avenir car on ne peut nier que, même avec des groupes de douze élèves, le professeur est incapable, à la console, de corriger toutes les erreurs et d'expliquer individuellement tous les problèmes qui se posent.