

### **L'élaboration de matériel didactique pour l'enseignement des langues maternelle et secondes: leçons de la linguistique appliquée\***

Les termes mêmes de 'leçon' et de 'linguistique appliquée' sont ambigus. On peut tirer une leçon, négative, d'une erreur, d'une expérience malheureuse, d'un échec, c'est-à-dire en élucider les causes, afin d'en éviter la répétition. C'est dans ce sens que j'aimerais tout d'abord dégager les leçons d'une certaine conception de la linguistique appliquée, d'obédience par trop étroitement structuraliste et behavioriste, qui a dominé dans les années cinquante à soixante et qui a conduit à de nombreuses erreurs dans l'élaboration de matériel didactique.

On peut tirer aussi une leçon positive de théories et de descriptions scientifiques, c'est-à-dire en dégager des préceptes, des implications, susceptibles d'orienter et de faire progresser une activité pratique. C'est dans ce second sens que j'aimerais ensuite présenter une conception de la linguistique appliquée plus ouverte aux problèmes psycholinguistiques et sociolinguistiques de l'apprentissage et de l'emploi de la langue comme instrument de communication et en dégager quelques principes permettant d'orienter plus judicieusement l'élaboration de matériel didactique pour l'enseignement des langues maternelle et secondes.

Si j'avais présenté un exposé sur le thème qui m'est proposé il y a une quinzaine d'années, j'aurais rappelé schématiquement les apports les plus importants de la linguistique structurale américaine et de la psychologie behavioriste à la description et à l'acquisition des langues vivantes et j'en aurais dégagé certains principes fondamentaux pour l'élaboration de matériel didactique:

- a) au plan de la description et de la sélection de la matière à enseigner, j'aurais rappelé la nécessité de prendre en considération la langue en usage, d'accorder la priorité au code parlé et d'en mettre en évidence l'aspect systématique, en particulier les relations syntagmatiques et paradigmatiques;
- b) au plan de la progression du cours, j'aurais insisté sur la nécessité de partir des structures courantes les plus simples pour introduire par petites étapes des structures de plus en plus complexes (simplicité et complexité étant

\* Texte de la conférence de synthèse présentée par E. Roulet à la séance de clôture du 3<sup>ème</sup> Colloque de l'Association canadienne de linguistique appliquée (Québec, Université Laval, 17-19.5.1973). Ce texte, qui paraîtra dans les Actes du colloque publiés par l'Université Laval, est reproduit ici avec l'aimable autorisation du comité de l'ACLA.

évaluées selon des critères internes au système de la langue cible ou selon les résultats d'une analyse contrastive de la langue maternelle et de la langue cible);

- c) enfin, au plan de la présentation, partant de la conception selon laquelle l'apprentissage de la langue n'est autre que l'acquisition mécanique d'un réseau d'automatismes, j'aurais mis en évidence la nécessité de renoncer, dans la pratique pédagogique, à toute explication, réflexion ou traduction pour adopter une approche fondée sur l'audition, la répétition et la transformation d'énoncés.

L'application de ces principes est illustrée par les nombreux cours audio-oraux et les programmes d'exercices structuraux (pattern drills) élaborés dans les années cinquante et soixante.

Relevons que cette conception de l'application de la linguistique à l'élaboration de matériel didactique est fort gratifiante, aussi bien pour le linguiste que pour le maître de langues; le premier peut ainsi attester publiquement l'intérêt et l'utilité de ses recherches auprès des autorités et du peuple, et bénéficier des avantages institutionnels et financiers liés à cette reconnaissance; le second, pour autant qu'il ne se satisfasse pas de la pédagogie traditionnelle des langues, peut entreprendre une réforme en se contentant d'appliquer quelques principes et recettes simples, dont la validité est assurée par des 'autorités scientifiques'. Cela explique sans doute le développement rapide et le succès extraordinaire, du moins dans certains pays, de cette nouvelle approche dite 'linguistique' de la pédagogie des langues vivantes.

Malheureusement, on ne tarde pas à se rendre compte que les résultats obtenus par cette nouvelle approche sont décevants et ne correspondent pas à l'ampleur de la réforme opérée.

Premièrement, le matériel pédagogique ainsi élaboré ne semble pas développer chez les élèves la capacité de s'exprimer librement et de communiquer avec autrui, défaut relevé par de nombreux spécialistes (Gumperz 1965, Hester 1970, Jakobovits 1970, Savignon 1972). C'est le fameux paradoxe énoncé par Jakobovits:

"L'ironie réside dans le fait suivant: les nouvelles méthodes, contrairement aux anciennes qui considéraient la lecture de textes littéraires comme une activité utile en elle-même, n'attachent aucune valeur aux connaissances grammaticales en tant que telles et considèrent les exercices de drills comme un moyen d'acquérir la compétence de communication; or, il semble que ce soient précisément ces exercices qui bloquent l'acquisition de cette capacité d'expression libre" (1970, 84).

Deuxièmement, si les principes de cette nouvelle approche se révèlent relativement peu efficaces dans l'acquisition des premiers éléments d'une langue étrangère, ils paraissent encore moins applicables aux autres niveaux de l'enseignement; ce n'est sans doute pas un hasard s'il existe un très grand nombre de cours audio-visuels et audio-oraux pour le premier niveau de l'apprentissage d'une langue seconde, alors que les cours destinés aux étudiants plus avancés sont rares et moins systématiques. D'où la situation regrettable relevée par Allen et Widdowson:

"Malheureusement, cette abondance de cours de base coïncide avec un manque frappant de matériel pédagogique nouveau préparé spécialement pour les étudiants des niveaux intermédiaire et avancé. Résultats: les étudiants, qui se sont habitués à une progression systématique, à des explications simples et à des exercices de manipulation faciles pendant les deux ou trois premières années de l'apprentissage d'une langue, constatent que ces instruments leur sont soudain retirés à la fin du cours de base, et qu'ils en sont réduits à se débrouiller par leurs propres moyens à un moment où la langue devient rapidement plus difficile" (1972, 2).

Troisièmement, le matériel didactique élaboré selon ces principes, loin d'intéresser les élèves, semble les ennuyer, au point de les décourager parfois d'entreprendre ou de poursuivre l'apprentissage de langues secondes. Hester note:

"Partout, nous observons une tendance à l'abandon des langues étrangères, parmi diverses autres disciplines, parce qu'elles constituent un obstacle à la liberté, à la capacité de découverte et à la créativité naturelle du jeune étudiant" (1970, viii).

On constate alors des réactions souvent très violentes contre les prétentions de la linguistique appliquée, réactions illustrées en particulier par un article de Mackey, *Applied Linguistics, its Meaning and Use*, où il écrit:

"L'apprentissage d'une langue ne peut être l'objectif de la linguistique, qu'elle soit pure ou appliquée" (1968, 9).

Mackey affirme que ni la linguistique ni la psychologie ne peuvent apporter de solutions valables aux problèmes de l'enseignement des langues, car ces deux disciplines ne s'intéressent pas aux problèmes qui se posent aux enseignants et sont, de toute manière, trop peu avancées dans leurs recherches. Il faut donc créer une science spécifique de l'apprentissage des langues, qui utilise éventuellement des informations fournies par la linguistique et la psychologie au lieu d'être utilisée par ces disciplines.

Les arguments avancés par Mackey sont pertinents. Ils me paraissent cependant moins condamner la linguistique appliquée en général qu'une certaine conception de la linguistique et de la linguistique appliquée. Ce premier échec constitue une bonne leçon, et il me paraît utile d'en élucider les raisons, afin d'en éviter la répétition. Je me contenterai ici d'en relever deux, qui me paraissent significatives:

- 1<sup>o</sup>) ce qui frappe quand on observe rétrospectivement les premiers développements de la linguistique appliquée, dans les années cinquante à soixante, c'est que linguistes, enseignants, producteurs de matériel audio-visuel, tous prétendent faire de la 'linguistique appliquée' sans se demander ce qu'est cette science; il suffit, pour s'en assurer, de constater l'extrême rareté des articles de revue traitant des fondements et des méthodes de la linguistique appliquée; conséquence: l'étiquette recouvre des conceptions, des activités et des produits très divers;
- 2<sup>o</sup>) les rares articles publiés et les pratiques des spécialistes révèlent une conception unilatérale, simpliste et naïve de l'application de la linguistique à l'enseignement des langues; on prétend appliquer directement les résultats des recherches en linguistique structurale à l'enseignement des langues sans se demander si cette linguistique propose une conception satisfaisante du langage et si elle répond aux besoins de la pédagogie des langues.

Une des premières définitions est donnée en 1960 par Politzer dans un chapitre intitulé précisément *The Meaning of "Applied Linguistics"*:

"La linguistique appliquée est le domaine de la science linguistique qui a une portée directe sur la planification et la présentation de matériel didactique. Cela signifie que la linguistique appliquée est essentiellement liée à la branche de la science linguistique qui traite de la description et de l'analyse des langues contemporaines courantes" (1960, 30).

Halliday exprime un point de vue analogue dans le premier article paru en français sur ce thème en 1962:

"C'est la description de la langue étrangère qui est, à mon avis, le domaine principal de l'application de la linguistique générale à l'enseignement des langues" (1962, 30).

Il ne fait aucun doute qu'une description systématique de la langue parlée en usage selon les méthodes de la linguistique structurale peut contribuer plus judicieusement à l'élaboration de matériel didactique qu'une grammaire traditionnelle, mais on ne saurait réduire l'apport de la linguistique appliquée à une meilleure description de la langue à enseigner, comme le suggère

Halliday, ni parler de "portée directe sur la planification et la présentation de matériel didactique", comme le fait Politzer, car nous touchons là le domaine de l'apprentissage de la langue, qui relève d'abord de la psycholinguistique et de la pédagogie.

Ce qui frappe, en effet, dans cette conception de la linguistique appliquée, c'est le fossé entre le caractère très limité de ce qui est appliqué, une description du système de la langue seconde (ou, parfois, une analyse contrastive des systèmes de la langue maternelle et de la langue seconde), et l'étendue des applications qu'on en tire, en bonne partie abusivement, dans un domaine beaucoup plus vaste, l'apprentissage de l'emploi de la langue comme instrument de communication. Il est extrêmement dangereux d'inférer ainsi de la seule connaissance du système à celle de l'apprentissage et de l'emploi de la langue, et le décalage entre l'apport de la description linguistique et les besoins de la pédagogie des langues explique sans doute les erreurs commises dans l'élaboration de matériel didactique (cf. Roulet 1972 et 1973d).

Il importe par conséquent de mieux définir la linguistique appliquée à l'enseignement des langues et, en particulier, de combler le fossé entre la matière appliquée et le domaine d'application.

Van Teslaar, dans un article paru en 1963, apporte peu d'éléments nouveaux, mais il a le mérite d'attirer notre attention sur l'ambiguïté même du terme de 'linguistique appliquée', qui n'indique clairement ni ce qu'on applique, ni à quoi on l'applique. Il ajoute:

"L'expression *linguistique* appliquée est intrinsèquement défectueuse, même si nous la limitons au sens étroit de l'enseignement des langues: ce qui est *appliqué* n'est pas seulement la linguistique, mais aussi d'autres disciplines" (1963, 51).

De fait, il ne suffit pas, comme nous le montrerons, de prendre en considération les autres disciplines concernées; il importe aussi de redéfinir la linguistique en question.

Culioli apporte une contribution importante lors de ses interventions au 1er Congrès international de linguistique appliquée en 1966; il insiste en particulier sur trois points:

- a) il condamne la dichotomie entre linguistique et enseignement des langues qui caractérise la plupart des travaux de linguistique appliquée; parlant du vocabulaire, il affirme:  
"C'est un problème spécifique que l'on ne saurait traiter selon une double démarche (d'abord, la linguistique générale, c'est-à-dire la structure lexicale, puis l'enseignement du vocabulaire), comme semble le faire

M. Coseriu. *La linguistique appliquée sera unitaire ou ne sera pas* (1967, 227; c'est moi qui souligne);

- b) corollairement à la nécessité d'une interaction constante entre théorie et pratique, Culioli met en évidence l'apport de cette dernière comme moyen de stimulation et terrain d'expérimentation pour les recherches linguistiques:

"Il s'ensuit, écrit-il, que la linguistique appliquée contribue à établir une théorie de l'analyse du langage" (1967, 227);

- c) il montre enfin que le linguiste, s'il part ainsi des problèmes pratiques qui surgissent au plan de l'emploi de la langue, est obligé de faire éclater le cadre trop étroit de la linguistique du système de la langue:

"Simuler, écrit-il, c'est pouvoir expérimenter, c'est étudier, à travers les langues naturelles, le langage en action, c'est faire apparaître ce qui est dissimulé dans une organisation complexe, c'est s'évader du cercle magique du texte et du corpus, c'est poser une linguistique du langage à côté de la linguistique du texte" (1967, 227; c'est moi qui souligne).

Culioli met ici le doigt sur les faiblesses fondamentales de la conception traditionnelle de la linguistique appliquée. On ne peut séparer la théorie du champ d'application, développer la première sans prendre en considération le second, car c'est au niveau du champ d'application qu'on peut poser les problèmes et vérifier la validité de la théorie. En d'autres termes, ce ne sont pas seulement les théories et les descriptions linguistiques qui contribuent au renouvellement de l'enseignement des langues, mais l'enseignement des langues apporte beaucoup, comme moyen de stimulation et de vérification, à l'élaboration d'une théorie linguistique. Seule une telle approche permettra de développer une théorie du langage susceptible de répondre aux besoins de la pédagogie des langues.

Le rapport de P. Corder (1972), président de l'Association internationale de linguistique appliquée, constitue la première tentative systématique de définir les principes fondamentaux et les domaines de la linguistique appliquée. On y retrouve les principes énoncés par Culioli: nécessité d'une relation dialectique entre pratique de l'enseignement des langues et théorie linguistique, relation qui fait intervenir nécessairement une théorie du langage dans le sens le plus large du terme, incluant non seulement le système, mais aussi l'acquisition et l'emploi de la langue. Voyez la définition que donne Corder:

"L'application de la linguistique à l'enseignement des langues a pour but d'améliorer cet enseignement en toutes circonstances, en organisant l'enseignement compte tenu des découvertes scientifiques sur la nature du langage et sur la façon dont l'individu et la société l'assimilent et l'emploient" (1972, 25; c'est moi qui souligne).

Essayons de préciser brièvement les caractéristiques d'une théorie du langage répondant aux besoins de la pédagogie des langues vivantes. On admet généralement que l'objectif principal de l'enseignement d'une langue seconde est d'amener l'étudiant à maîtriser l'emploi d'un instrument de communication, dans le sens le plus large de ce terme, incluant non seulement la communication référentielle, mais aussi les communications expressive, phatique, conative, voir poétique, pour reprendre la terminologie de Jakobson (1963, 213ss.). L'étudiant doit donc être capable, non seulement de construire et de comprendre des phrases grammaticales, mais d'utiliser et de combiner celles-ci dans des actes de communication tels que, par exemple, demander une information, donner un ordre, exprimer un souhait ou un regret (cf. Allen et Widdowson 1972).

On ne saurait assez insister ici sur l'intérêt et l'importance de cette notion d'acte de communication pour l'enseignement d'une langue. L'ordre et la question, pour reprendre les exemples que j'ai donnés, sont sans doute traités dans tous les manuels de grammaire et les cours de langue, mais de manière beaucoup trop restrictive. Généralement, étudier l'ordre et la question dans une langue, c'est apprendre les formes linguistiques (par exemple, *est-ce que* ou l'inversion en français) traditionnellement associées à ces notions. C'est manifestement insuffisant pour répondre aux besoins de la communication, aussi bien au plan de la compréhension qu'à celui de l'expression, et ceci pour deux raisons: d'une part, il ne suffit pas de connaître les formes de l'interrogation pour être effectivement capable de demander une information dans une situation donnée (bien des virtuoses de l'expression de la question au laboratoire de langues éprouvent les plus grandes difficultés à se renseigner dans la communication quotidienne); d'autre part, les actes de question ou d'ordre peuvent être réalisés par de nombreuses autres formes, verbales ou non verbales, que celles qui figurent dans les grammaires et dans les cours d'exercices structuraux. Des études américaines ont révélé la grande variété et le caractère généralement très indirect des demandes en fonction de facteurs tels que le statut des interlocuteurs; on ne demande pas à boire de la même manière à son épouse, à sa secrétaire ou à un garçon de café: l'éventail des formes verbales disponibles est vaste, de la simple suggestion, indirecte et très discrète, à la demande directe (cf. Ervin-Tripp 1972, 245-247). Comme les conventions qui règlent ces actes sont différentes d'une langue à l'autre et font partie de la compétence de communication des membres d'une communauté linguistique, elles doivent être acquises tôt ou tard par un étranger.

De plus, maîtriser une langue comme instrument de communication, c'est posséder plusieurs variétés de cette langue, afin d'être capable de comprendre et de produire des énoncés appropriés à des situations de communication en

fonction de facteurs tels que le cadre, le statut des interlocuteurs et le thème de l'échange, pour ne citer que les plus connus (cf. Roulet 1973b).

La maîtrise de ces aspects du langage, qui est généralement négligée par les cours d'inspiration structuraliste, me paraît fondamentale dans l'acquisition d'une langue seconde, car les informations ainsi transmises sont souvent beaucoup plus importantes pour la communication que le contenu purement référentiel du message (cf. Roulet 1973a).

Or, les théories linguistiques traditionnelles, de Saussure à Chomsky, traitent seulement du système de la langue; elles ignorent les structures supérieures à la phrase ainsi que les règles qui en commandent l'emploi dans une communauté linguistique. Elles fournissent, en particulier la linguistique générative transformationnelle, des informations précieuses sur la morphologie et la syntaxe, mais ne nous disent rien sur la réalisation des actes de communication et sur l'emploi des différentes variétés d'une langue.

D'où la nécessité, reconnue dès 1965 par Gumperz, de se référer en linguistique appliquée à des théories du langage englobant l'emploi de la langue comme instrument de communication dans une communauté linguistique:

"Il paraît nécessaire, au moins à l'intention de la linguistique appliquée, de rouvrir la question de la relation entre les faits linguistiques et sociaux. Plus précisément, la question est la suivante: étant donné une analyse grammaticale des langues enseignées, quelles sont les informations supplémentaires que peut fournir le sociolinguiste pour permettre au maître de langues de donner à ses étudiants la capacité de communiquer effectivement dans une nouvelle société?" (1967, 84).

La sociolinguistique est en effet précisément un domaine de recherche récent dont l'objet intéresse au premier chef les pédagogues. Sans doute les théories et les descriptions sociolinguistiques sont-elles encore trop peu élaborées pour fournir des informations aussi complètes et aussi précises que les grammaires structurale et générative transformationnelle, mais elles donnent déjà des indications précieuses sur l'emploi de la langue. En particulier, les études entreprises dans le domaine de l'ethnographie de la communication (Gumperz et Hymes 1972) ont mis en évidence les principaux traits caractéristiques des situations, des événements et des actes de communication et laissent entrevoir la possibilité de dégager des règles sociolinguistiques de l'emploi de la langue (cf. Ervin-Tripp 1972) ainsi que de caractériser des normes pédagogiques (cf. Roulet 1973c).

Nul doute que de telles descriptions systématiques de l'emploi de la langue apportent dans un proche avenir des informations plus complètes et plus utiles au pédagogue que des grammaires traditionnelle ou structurale. Elles

sont pourtant insuffisantes pour répondre aux besoins des pédagogues, car il faut encore savoir comment s'acquiert cette compétence de communication pour pouvoir élaborer un matériel didactique adéquat. Seule une théorie du langage englobant le système, l'emploi et l'acquisition de la langue peut répondre aux exigences de la linguistique appliquée à l'enseignement.

Quand on aborde ainsi le problème délicat de la psycholinguistique appliquée à la pédagogie des langues, il importe, si on veut éviter la répétition des erreurs passées, de prendre en considération deux remarques fort pertinentes de Jakobovits.

La première, c'est que les résultats des recherches sur l'acquisition du langage sont encore trop minces pour démontrer et soutenir catégoriquement la validité de la plupart des informations et des recommandations données par les théoriciens aux praticiens (cf. Jakobovits 1970, 47). Actuellement, théories et descriptions psycholinguistiques ne peuvent avancer que des hypothèses, des indications, qui doivent être soumises à une vérification empirique; par conséquent, les principes dogmatiques qui ont trop longtemps dominé la linguistique appliquée à l'enseignement des langues doivent céder le pas à une observation et à une expérimentation pédagogiques plus poussées.

La seconde remarque, c'est que notre capacité d'apprendre une langue dépasse de loin notre capacité de décrire et d'expliquer comment est faite cette langue, comment elle s'emploie et comment elle s'acquiert (cf. Jakobovits 1970, 103). La preuve en est que nous apprenons rapidement, non seulement dans notre langue maternelle, mais aussi dans une langue seconde, à utiliser des constructions qui échappent encore à la perspicacité des linguistes, des sociolinguistes et des psycholinguistes. Il est absurde, par conséquent, de prétendre enseigner systématiquement, scientifiquement, une matière que l'on ne peut décrire et expliquer que de manière très incomplète. Il faut, au contraire, utiliser au maximum la capacité de découvrir et d'apprendre des étudiants.

Les recherches récentes sur l'acquisition du langage, bien qu'elles ne soient pas encore très développées, montrent en effet nettement que l'esprit de l'étudiant n'est pas une tabula rasa sur laquelle on peut graver mécaniquement les structures d'une langue par un processus de conditionnement systématique, et qu'il faut tenir compte de l'apport, capital, de celui qui apprend au processus de l'apprentissage. Selon Jakobovits, l'apprentissage consiste en une découverte ou une reconstitution progressive des structures et des règles d'emploi de la langue par des inférences inductives et déductives guidées d'une part par la connaissance d'universaux linguistiques innés, et, d'autre part, par l'observation d'échantillons de la seconde langue dans des situations de communication (1970, 25). Cette découverte ou cette reconstitution peut se faire par des voies différentes, en fonction des besoins, des aptitudes et des

stratégies de l'apprentissage des individus. En d'autres termes, il n'existe pas une seule manière idéale d'acquérir une langue, mais autant de manières que de types d'individus.

Il semble enfin qu'il faille abandonner l'hypothèse sous-jacente aux conceptions dominantes en pédagogie des langues, hypothèse selon laquelle l'acquisition de la compétence linguistique, c'est-à-dire la capacité de construire des phrases grammaticales, doit précéder l'acquisition de la compétence de communication, c'est-à-dire la capacité de produire les énoncés appropriés à des situations de communication (cf. Jakobovits, 1970, 32).

Si l'on définit ainsi la linguistique (ou macrolinguistique, comme on dit parfois aujourd'hui pour bien la distinguer de la conception traditionnelle) comme l'étude du système, de l'emploi et de l'acquisition des langues, il est difficile de maintenir le point de vue selon lequel elle ne s'intéresse pas aux problèmes de l'enseignement des langues et ne peut contribuer à leur solution. Aucun des problèmes surgissant dans la pratique de l'enseignement d'une langue ne peut laisser le linguiste indifférent, pas plus qu'un spécialiste de l'enseignement des langues ne saurait se désintéresser des travaux des linguistes (cf. Spolsky 1973). Sans doute ni les uns ni les autres n'apportent-ils à l'autre partie des théories ou des solutions toutes faites, des principes ou des recettes immédiatement applicables, mais les implications (pour reprendre l'expression de Spolsky 1969) de leurs recherches n'en sont pas moins capitales.

Examinons maintenant quelles sont les implications de la linguistique ainsi conçue pour l'élaboration de matériel didactique. S. P. Corder, dans le rapport que j'ai cité, distingue trois niveaux:

"Les problèmes à résoudre et les décisions à prendre forment plusieurs catégories. Ainsi la linguistique appliquée est constituée par un ensemble d'activités reliées logiquement et que j'appellerai les '*ordres d'application*'. Chacun de ces ordres contribue à la solution générale des problèmes de *contenu*, de *progression*, et de *présentation*" (1972, 20).

Le premier ordre d'application est celui de la description, qui jouait un rôle prédominant dans la conception de la linguistique appliquée évoquée au début de cet exposé. Je ne conteste pas l'utilité d'une description préalable de la matière à enseigner, à condition qu'elle ne présente pas seulement le système d'une langue standard, neutralisée, qui n'est en fait utilisée par personne, mais aussi les différents sous-codes les plus courants du répertoire verbal, ainsi que les règles qui en commandent l'emploi dans la communication dans une communauté linguistique; malheureusement, ces descriptions sont encore très rares! En attendant de pouvoir en disposer, on prendra garde

de ne pas surestimer l'utilité des descriptions existantes et de ne pas limiter le contenu des cours, comme les spécialistes de linguistique appliquée ont fâcheusement tendance à le faire, aux constructions que nous sommes capables de décrire et d'expliquer, car nous ne parviendrions jamais à combler ainsi les besoins de communication les plus élémentaires des étudiants.

Le deuxième ordre d'application conduit à la sélection des éléments qui doivent figurer dans un cours de langue. Mais, avant d'établir des critères, il convient de se demander s'il est vraiment nécessaire, voire souhaitable, d'opérer une sélection très stricte du contenu linguistique d'un cours.

"Si Chomsky a raison, écrit E. Ingram, la fonction du maître est essentiellement de créer des conditions permettant à la faculté d'acquisition du langage d'opérer aussi efficacement dans l'apprentissage de la langue seconde que dans l'apprentissage de la langue maternelle. Le maître a donc pour tâche de fournir les données nécessaires à la faculté d'acquisition du langage pour aboutir à la connaissance de la langue en question" (1970, 127).

En d'autres termes, la fonction du matériel didactique est de présenter à l'étudiant au moment opportun les matériaux linguistiques propres à faciliter la découverte et l'acquisition des structures ou des règles de la langue seconde. Comme les étudiants ont des stratégies d'apprentissage, des besoins et des intérêts différents, il est impossible de prévoir et, par conséquent, de sélectionner à l'avance les matériaux linguistiques dont chacun aura besoin. On court même le risque, si on procède à une sélection trop stricte, de bloquer les opérations de la faculté d'acquisition du langage en lui fournissant trop peu de données linguistiques. Bien qu'une sélection stricte du contenu d'un cours paraisse ainsi peu souhaitable, une certaine sélection est nécessaire, car on ne saurait tout enseigner. Cette sélection doit être établie, non en termes d'unités lexicales et de structures grammaticales, mais en termes d'actes et de situations de communication, en fonction des besoins et des intérêts de telle ou telle catégories d'étudiants (cf. Candlin 1972, 43; Allen et Widdowson 1972). Mais, dans le cadre de ce contenu communicatif et situationnel déterminé, il convient d'exposer les étudiants dès le début du cours à un large éventail de données linguistiques, afin de leur permettre de développer et de tester leurs inférences sur la structure et l'emploi de la langue.

Le troisième niveau d'application concerne l'ordre et le mode de présentation du matériel didactique. C'est à ce niveau que surgit le problème, considéré généralement comme central, de l'établissement d'une progression. Je me demande de plus en plus, à entendre les psycholinguistes, si l'importance n'en a pas été surestimée dans l'élaboration du matériel didactique:

"Le maître, écrit E. Ingram, doit tenir compte du fait que c'est la faculté d'acquisition du langage qui détermine la grammaire de la langue et que, par conséquent, *il n'est ni nécessaire ni souhaitable d'imposer aux données linguistiques une structure prédéterminée* (1971, 28; c'est moi qui souligne).

Il n'existe pas de progression idéale définissable à l'avance d'après des critères linguistiques, mais autant de progressions possibles que d'individus et de stratégies de l'apprentissage. En imposant une progression stricte prédéterminée des données linguistiques, on court le risque de bloquer le processus d'apprentissage. Gumperz montre d'ailleurs fort bien qu'à partir du moment où on adopte une approche situationnelle, comme il l'a fait dans son cours d'hindi et d'urdu, le problème de la progression se résout tout naturellement (1965, 87-89).

Quant à la présentation de la matière à enseigner, on peut dégager des hypothèses des psycholinguistes les implications suivantes pour l'élaboration de matériel didactique:

- 1<sup>o</sup>) Comme l'étudiant doit découvrir et reconstituer peu à peu les règles qui commandent la structure et l'emploi de la langue à partir des matériaux qui lui sont présentés, il convient d'accorder une large place, dès le début, à l'audition de documents réels (par exemple des enregistrements audio ou vidéo) présentant des situations et des actes de communication susceptibles de répondre à ses besoins et à ses intérêts (cf. Ingram, 1971, 127-129).
- 2<sup>o</sup>) Il faut encourager les étudiants à s'exprimer librement le plus rapidement possible, dès qu'ils en éprouvent l'envie ou le besoin:  
"L'expression libre et l'emploi pratique de la langue étrangère, écrit Jakobovits, sont à la fois possibles et désirables dès les tous débuts de l'apprentissage" (1970, 32; affirmation confirmée par l'expérience de Savignon 1972).  
En outre, il semble que les seuls exercices utiles soient ceux qui visent à développer la compétence de communication, par opposition au drills grammaticaux (cf. Jakobovits 1970, 25-26; affirmation confirmée par les résultats de l'expérience de Savignon 1972).
- 3<sup>o</sup>) Pour favoriser le développement de l'expression libre et faciliter l'acquisition de la compétence de communication, il faut éviter d'organiser le matériel didactique en fonction de la notion de correction:  
"L'enfant, écrit E. Ingram, doit être autorisé à essayer, à faire des erreurs pour parvenir ainsi peu à peu à la compréhension. (...) L'accent mis traditionnellement sur les notions d'expression correcte et soignée est dangereux et dommageable pour l'apprentissage, car il entrave l'emploi et

l'expérimentation de la langue" (1971, 130; voir aussi Savignon 1972, 156-158).

Il faut éviter en particulier de pénaliser les erreurs de l'étudiant, car elles constituent pour lui un moyen très utile pour vérifier la validité d'une hypothèse, mesurer le champ d'application d'une règle et dégager les généralisations nécessaires sur l'emploi de la langue comme instrument de communication (cf. Corder 1967).

- 4<sup>o</sup>) Le matériel didactique doit être conçu de manière à laisser une large place à l'observation, à la réflexion et à l'explication, qui jouent un rôle important dans la découverte et l'acquisition des règles d'emploi de la langue seconde:  
"Contrairement au dogme établi, écrit Candlin, j'estime qu'il serait utile aux étudiants de parler *de* la langue qu'ils apprennent, car une observation critique guidée par le maître de sa propre expression et de celle d'autrui dans des situations de communication fait indéniablement partie implicitement de l'activité continue de celui qui apprend une langue" (1972, 43).
- 5<sup>o</sup>) Enfin, mettant en question un dernier dogme, on n'hésitera pas à recourir à une comparaison, ni à la traduction, entre la langue maternelle et la langue seconde, car celle-ci peut apporter une contribution importante à l'apprentissage ainsi que le suggère Widdowson (1973b).

En résumé, si l'on admet que l'enseignement d'une langue seconde ne peut être efficace qu'à la condition de mettre le plus possible en valeur et à contribution la faculté d'acquisition du langage des étudiants et si l'on tient compte de leurs motivations, de leurs stratégies d'apprentissage, de leurs besoins et de leurs intérêts, il faut renoncer au matériel didactique linéaire, monolithique, universel et 'mécanique' et élaborer un matériel plus souple et plus varié, aussi bien dans le contenu que dans la progression et la présentation. Ce matériel didactique se présentera sous la forme de modules, caractérisé chacun par un certain contenu (défini en termes d'actes et de situations de communications), une certaine progression et un certain mode de présentation, lié à l'emploi de certains média, selon le modèle esquissé en particulier par Stern et Weinrib:

"Au lieu de suivre une progression fixe et prédéterminée, les modules pourraient être stockés dans une 'banque' d'unités qui pourrait être utilisée en fonction des besoins d'un enseignement, d'un maître ou d'un groupe d'étudiants. Enfin, la banque de modules pourrait être considérée comme une solution de remplacement aux cours existants caractérisés par une structure linéaire prédéterminée. Jusqu'ici, les producteurs de matériel pédagogique ont fourni aux enseignants des cours tout faits, une maison

complètement meublée, avec tous ses avantages et ses désavantages. Nous pensons que, dans le futur, on pourrait plutôt fournir aux maîtres des unités didactiques indépendantes à partir desquelles ils pourront construire leur propre maison" (1971, 27).

L'idée est d'ailleurs actuellement reprise et développée sur une grande échelle par une équipe de linguistes appliqués dirigée par le professeur Trim, de Cambridge, dans le cadre du grand projet d'enseignement des langues aux adultes par un système d'unités capitalisables du Conseil de l'Europe (cf. Trim 1973).

Je n'ai parlé jusqu'ici que de l'enseignement des langues secondes, mais les principes que j'ai dégagés pour l'élaboration du matériel didactique s'appliquent aussi bien, avec quelques aménagements, à l'enseignement de la langue maternelle. Si l'on vise à développer la compétence de communication des étudiants dans le répertoire verbal de leur langue maternelle, il est indispensable de choisir et d'organiser le matériel didactique en termes d'actes et de situations de communication, ainsi que de présenter l'emploi des variétés linguistiques les plus courantes de la langue maternelle. En outre, on présentera le matériel didactique de manière à laisser le plus de champ possible à la faculté d'acquisition du langage des élèves. J'aimerais insister sur ce point à un moment où on introduit dans l'enseignement de la langue maternelle des techniques d'inspiration structuraliste ou behavioriste dont j'ai rappelé les limites.

Mais l'enseignement de la langue maternelle, à mon avis, ne doit pas seulement viser à développer la compétence de communication des élèves. Il doit viser parallèlement un autre objectif, aussi utile et sans doute plus formateur: l'observation et la découverte par l'enfant, à propos de sa langue maternelle, des principes généraux qui commandent la structure et le fonctionnement de toutes les langues. Une telle approche est utile, car elle fournit à l'élève une connaissance de catégories et de mécanismes linguistiques qui jouent un rôle central dans les langues secondes qu'il acquerra par la suite, connaissance pouvant ainsi faciliter cette acquisition. Elle est aussi formatrice, car elle permet à l'étudiant de mieux comprendre un aspect fondamental de son esprit et de son être: l'activité langagière (cf. Adamcewski 1973).

Dans cette optique, il importe d'élaborer rapidement un matériel didactique nouveau permettant de guider l'enfant, dès le début de l'enseignement de la langue maternelle, vers l'observation et la découverte intuitives du langage. On en trouvera un excellent exemple dans le cours de Doughty, Pearce et Thornton, *Language in use*, qui a été élaboré au Département de linguistique de l'Université de Londres sous la direction de Halliday et expérimenté déjà pendant deux ans dans de nombreuses écoles de tous les degrés.

Il est temps de conclure cet exposé. D'aucuns, et principalement sans doute les enseignants et les producteurs de matériel didactique, trouveront que le bilan est maigre et que la linguistique appliquée, en définitive, ne leur donne aucune méthode précise et systématique pour élaborer du matériel didactique. Je me demande s'ils ne commettent pas la même erreur que les structuralistes américains, qui attendaient de la théorie linguistique une méthode d'analyse systématique permettant de dégager quasi mécaniquement le système phonologique et grammatical d'une langue. Chomsky a rappelé pertinemment qu'il n'existait pas de telle méthode permettant d'aboutir infailliblement à la description correcte du système d'une langue et que le linguiste était obligé, comme le chimiste ou le physicien, d'imaginer des solutions avant de les vérifier empiriquement. Il en va de même pour l'élaboration du matériel didactique: il n'existe pas et il n'existera jamais de méthode scientifique pour créer de bons cours de langues. La linguistique appliquée peut dégager un certain nombre de principes, fournir en quelque sorte un cadre de référence, elle ne fournit pas de recettes. L'élaboration du matériel didactique exige autant de finesse et d'imagination créatrice que l'élaboration d'une théorie scientifique ou d'une description de l'emploi d'une langue et dépend par conséquent, en dernier lieu, autant des qualités personnelles du chercheur que des principes dont il s'inspire.

Université de Neuchâtel  
Chaire de linguistique générale  
CH 2000 Neuchâtel

E. Roulet

#### BIBLIOGRAPHIE

- Adamcewski, H. (1973): "Langage et créativité: réflexions sur la nature du langage et l'enseignement des langues", *Bulletin CILA* 18.
- Allen, J. P. B. et Widdowson, H. G. (1972): *Teaching the communicative use of English*, Edimbourg, miméo.
- Candlin, C. N. (1972): "Sociolinguistics and communicative language teaching", *ITL* 16, 37-44.
- Corder, S. P. (1967): "The significance of learner's errors", *IRAL* 5, 161-170.
- Corder, S. P. (1972): "La linguistique appliquée: Interprétations et pratiques diverses", *Bulletin CILA* 16, 6-28.
- Culioli, A. (1967): Interventions, in *Actes du premier colloque international de linguistique appliquée*, Nancy, Université, 1966, 226-227.
- Ervin-Tripp, S. (1971): "Sociolinguistics", in J. Fishman (éd.): *Advances in the sociology of language* I, La Haye, Mouton.
- Gumperz, J. J. (1965): "Linguistic repertoires, grammars and second language instruction", *Monograph series on languages and linguistics* 18, 81-90.
- Gumperz, J. J. et Hymes, D. (1972): *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

- Halliday, M. H. K. (1962): "Linguistique générale et linguistique appliquée à l'enseignement des langues", *Etudes de linguistique appliquée* 1, 5-42.
- Hester, R. (1970): *Teaching a living language*, New York, Harper and Row.
- Ingram, D. E. (1971): "Implications of the theory of innate ideas for the foreign language teacher", *Audio-visual language journal* 9, 127-131.
- Jakobovits, L. A. (1970): *Foreign-language learning. A psycho-linguistic analysis of the issues*, Rowley, Newbury House.
- Mackey, W. F. (1968): "Applied linguistics: its meaning and use", *Journal of English teaching* 1/3, 6-16.
- Politzer, R. L. (1960): *Teaching French. An introduction to applied linguistics*, New York, Blaisdell.
- Roulet, E. (1972): *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*. Bruxelles, Labor et Paris, Nathan.
- Roulet, E. (1973a): "Ethnographie de la communication et enseignement des langues", à paraître dans *World Anthropology*, La Haye, Mouton.
- Roulet, E. (1973b): "Vers une meilleure connaissance des français à enseigner", *Le Français dans le Monde* 100.
- Roulet, E. (1973c): "Vers une caractérisation linguistique des normes dans l'enseignement des langues", in S. P. Corder et E. Roulet (éds.): *Linguistic insights in applied linguistics*, Bruxelles, AIMAV et Paris, Didier.
- Roulet, E. (1973d): "Vers une grammaire de l'emploi et de l'apprentissage de la langue", in *Proceedings of the third international congress of applied linguistics*, Vol. 3, Heidelberg, Julius Groos.
- Savignon, S. J. (1972): "Teaching for communicative competence: a progress report", *Audio-visual language journal* 10, 153-162.
- Spolsky, B. (1969): "Linguistics and language pedagogy - applications or implications?", *Monograph series on languages and linguistics* 22, 143-155.
- Spolsky, B. (1973): "The field of educational linguistics", à paraître in *Current trends in educational linguistics*, La Haye, Mouton.
- Stern, H. H. et Weinrib, A. (1971): "French-language teaching modules: a new approach to language teaching materials", *Canadian modern language review* 27/3, 25-31.
- Trim, J. L. M. (1973): *Outline of an European unit-credit scheme for the teaching of modern languages to adults*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Van Teslaar, A. P. (1963): "Les domaines de la linguistique appliquée", *IRAL* 1, 50-77, 223-278.
- Widdowson, H. G. (1973a): "Directions in the teaching of discourse", in S. P. Corder et E. Roulet (éds.): *Theoretical linguistic models in applied linguistics*, Bruxelles, AIMAV et Paris, Didier.
- Widdowson, H. G. (1973b): "Rhetorical deep structure and the use of translation", in S. P. Corder et E. Roulet (éds.): *Linguistic insights in applied linguistics*, Bruxelles, AIMAV et Paris, Didier.