

## L'intégration du laboratoire de langues dans les programmes de langues

A. Gilliard et collaborateurs du Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel

### L'intégration du laboratoire de langues

#### 1. Pourquoi ce thème?

Malgré les critiques dont il est l'objet depuis deux ans environ, le LL est actuellement utilisé dans une large proportion des écoles secondaires de l'Europe et dans l'enseignement supérieur (un tiers à trois quarts des établissements: les données statistiques récentes manquent)<sup>1</sup>. Mais on y remarque une très grande diversité d'emplois, dont la plupart restent, par rapport aux autres aspects de l'enseignement des langues, complémentaires, occasionnels, marginaux. L'instrument existe: nous pensons qu'il vaut la peine de réfléchir aux profits peut-être décisifs que les élèves — sans doute plus que beaucoup de maîtres ne le croient — peuvent tirer de son utilisation appropriée. D'emblée il faut rappeler que le LL:

- permet l'individualisation de l'apprentissage (avec des conditions et des limites), tout en maintenant possible la relation maître-élève;
- permet à certains élèves de triompher de leurs inhibitions;
- permet à tous de prendre conscience que l'étude d'une langue est autant la conquête d'un "savoir-faire" que l'acquisition de "connaissances sur...";
- surtout, il oblige des élèves — peut-être aussi certains maîtres — à prendre en considération le fonctionnement oral de la langue: il suffit à n'importe qui parmi nous de prendre contact avec le LL dans la situation de l'élève pour saisir à quel point nous sommes conditionnés par les habitudes acquises au contact presque exclusif de textes;
- il oblige ainsi à constater les différences de nature et de fonctionnement du code oral et du code écrit de la langue. Cette constatation est valable pour la langue maternelle aussi, mais elle a été fort peu exploitée jusqu'ici. Et il y a dans cette prise de conscience la possibilité de rapprendre à écouter, que fait oublier le travail scolaire dans les livres.

Ces atouts du LL ne peuvent passer dans la réalité de l'apprentissage linguistique qu'à la condition que le recours à l'instrument soit intégré à

<sup>1</sup> Situation dans le canton de Neuchâtel: 4/5 des écoles du degré secondaire des sections classique, scientifique et moderne. La proportion est plus forte encore si l'on s'en réfère au nombre d'élèves concernés plutôt qu'au nombre d'écoles.

l'ensemble du programme d'apprentissage, c'est-à-dire au cours lui-même, aussi bien matière à étudier que déroulement de l'étude.

#### 2. La notion d'intégration

Elle comporte beaucoup de nuances, selon les domaines. Pour nos préoccupations, nous proposons d'admettre la définition opérationnelle suivante: *est intégrée à un ensemble une activité telle que son absence, ou son changement, modifierait l'ensemble en question*. Comprise ainsi, c'est une notion proche de ce qu'on entend, par ce terme, en biologie.

Puisque, pour une large part de la population, connaître une langue c'est la pratiquer (dans certains cas, la maîtrise d'une langue étrangère ne comporte pas de connaissances théoriques), un minimum d'aisance dans la pratique orale s'obtiendra grâce à une forme d'imprégnation sonore: ainsi, même les élèves qui pourront à plusieurs reprises séjourner dans la région où se parle cette langue éviteront plusieurs semaines d'isolement psychologique et d'incertitudes dans des situations très banales. Mieux que tout autre moyen, croyons-nous, le LL permet cette imprégnation: faisons de lui un outil indispensable. Il est en effet à même de procurer à l'élève la sûreté, la facilité, la disponibilité dans ses facultés de compréhension et d'expression orales.

Appliquée au LL, la notion définie ci-dessus se traduit: il faut donner au LL un rôle tel, dans les matières d'un programme et dans les conduites d'apprentissage, que si l'on se privait de l'instrument, ou si on l'employait de manière inadéquate, le programme s'en trouverait diminué, sa matière limitée, son déroulement faussé. Telle est, réduite à son essence, l'idée d'intégration que nous voudrions défendre dans ce rapport. Cette position n'implique pas que nous déniions toute efficacité à un emploi du LL intégré en partie seulement, ou même pas du tout (c'est même le cas le plus fréquent, aujourd'hui encore). Au niveau supérieur (universitaire), il n'est guère possible, ni peut-être souhaitable d'organiser l'étude d'une langue étrangère comme un ensemble où tout se tiendrait. Nous nous contenterons de tenter de faire comprendre qu'il existe des situations scolaires (dans le sens le plus large) où l'on fait du LL un usage peu approprié à la fois aux objectifs poursuivis, et aux possibilités de l'instrument: dans les niveaux inférieur et moyen, seule une authentique intégration permet de *compter* précisément sur ce que les élèves auront acquis grâce au LL. Un laboratoire fréquenté seulement lorsqu'à l'occasion le maître a constaté par exemple qu'en français langue étrangère les catégories de propositions conditionnelles sont mises en pratique de manière instable, n'est pas intégré: sans entraînement régulier (mémorisation: problème de la "courbe d'oubli"), l'élève ne peut assurer ses

connaissances de façon que le maître puisse affronter en toute sécurité l'étape suivante.

Pour intégrer le LL, on ne saurait naturellement se contenter de décisions de l'autorité scolaire qui en prévoient, ou même en exigent, la fréquentation régulière: c'est pourtant à de telles mesures purement administratives qu'on se borne dans beaucoup de milieux scolaires. Même la construction puis l'étude de programmes d'appoint accrochés à des cours (manuels, et d'autre part plans d'étude) qui ne les prévoyaient pas à l'origine n'est qu'un pis-aller<sup>2</sup>: les maîtres ont alors tendance: ou à considérer le nouveau mode de travail comme central, et consacrent, dans les heures où il faudrait étudier d'autres aspects, trop de temps à sa "préparation", ou y voient un obstacle au parcours du programme, et donc déplorent de ne pouvoir aborder toute l'étendue de matière qu'impose ce programme.

Nous admettons ici que l'efficacité du laboratoire est désormais reconnue possible, sinon prouvée dans un certain nombre de situations. Cette confiance repose toutefois sur la constatation qu'ont été posés correctement les problèmes:

- 1) des stratégies d'apprentissage;
- 2) du choix des matières à étudier au LL, donc le problème de l'organisation de l'ensemble du cours, dès sa préparation (manuels: proportions des différents skills, donc types d'exercices);
- 3) des divers degrés et modes d'intégration du LL. Celle-ci devrait être complète au démarrage. Plus de souplesse devient possible, et souhaitable, au niveau moyen. Une grande souplesse s'impose au niveau supérieur.

Ceci admis, on constate qu'une part des décisions à prendre restent impossibles à fonder avec rigueur. En effet:

- a) plusieurs des facteurs à considérer sont contradictoires entre eux: il faut opter. Par exemple, on ne pourrait parvenir à faire acquérir à la fois, dans un même temps, une maîtrise phonétique satisfaisante, et celle d'un vocabulaire et d'une grammaire très riches. Pour une classe, il y a contradiction entre la nécessité de faire progresser le groupe comme tel, et l'idéal de l'étude au rythme personnel de chacun des membres du groupe.
- b) le groupement des facteurs, leur pondération correcte, se révèle une quasi impossibilité. C'est d'ailleurs la principale des raisons pour lesquelles les

2 Telle est la situation actuelle des écoles secondaires neuchâteloises (1970-1974).

expériences conduites avec un maximum de rigueur scientifique<sup>3</sup> n'offrent guère de conclusions applicables avec une certitude de réussite: la vie n'est pas l'expérience.

### 1) Les stratégies d'apprentissage X

La majorité des programmes de LL d'aujourd'hui repose, explicitement ou non, sur l'application de la psychologie de l'apprentissage dite du conditionnement opérant, à la Skinner. Chomsky<sup>4</sup> en a démontré l'insuffisance, mais pas vraiment la fausseté. Plusieurs adversaires de l'apprentissage par Stimulus-Réponse admettent que, malgré ses erreurs sur le fonctionnement de l'esprit, cet apprentissage par conditionnement "marche" (par exemple Fr. Bresson<sup>5</sup>). Les tenants de la notion chomskyenne de "compétence" ne simplifient pas les problèmes pédagogiques; la psychologie génétique et la neurologie ont établi que le terme de compétence désigne un potentiel qui parfois ne subsiste pas même comme tel: dans la conquête du langage par l'enfant, rien ne sert d'aller trop vite; mais, très vite, il est trop tard: les enfants privés, à l'époque décisive, des stimulations langagières de leurs parents et de leur entourage deviennent, irrémédiablement, des retardés, des êtres incapables de pensée conceptuelle. Beaucoup de sourds-muets sont muets seulement parce qu'ils sont sourds. Dans la pratique d'une langue étrangère, d'autre part, il est vrai que beaucoup de gens ne savent *comment* s'opèrent en eux les généralisations qui leur permettent compréhension et expression aisées; ici interviennent les doctrines linguistiques, et la question si difficile de savoir si l'esprit humain respecte, dans leur fonctionnement, les "règles de réécriture" (peut-être vaudrait-il mieux dire "règles de traitement") dégagées par la grammaire générative transformationnelle: ni la neurologie, ni la psychologie, ni la linguistique elle-même ne permettent actuellement de trancher. Quoi qu'il en

- 3 1. Keating, Raymond F. (1963): *A Study of the Effectiveness of Language Laboratories* ("Keating Report"), Institute of Administrative Research, Teachers College, Columbia University (étude approximative, dépassée).
2. Lorge, Sarah W. (1964): "Language Laboratory Research Studies in New York City High Schools: A Discussion of the Program and the Findings", *Modern Language Journal* 48, No 7, 409-419.
3. Freedman, Elaine S. (1969): "An Investigation into the Efficacy of the Language Laboratory in Foreign-Language Teaching", *Audio-visual Language Journal* 7, No 2.
4. Jalling, H. (1969): "The Use of Language Laboratories in University Teaching", Paper read at the 2nd International Congress of Applied Linguistics, Cambridge, 8th-12th Sept. 1969.
- 4 Chomsky, N.: "Review of Skinner's Verbal Behavior", in Jakobovits, L. and M. Miron (1967): *Readings in the Psychology of Language*, Englewood Cliffs, New Jersey, 142-171.
- 5 Bresson, Fr. (1972): "Problèmes de psycholinguistique", Neuchâtel, Cours CILA 6.

soit pour l'élève comme pour le pédagogue, l'ignorance en ces matières ne fait pas obstacle à la maîtrise d'une langue. De plus, il est admis désormais qu'une langue étrangère ne se met pas en place, dans l'esprit de l'élève, de la même manière que s'est constituée la langue maternelle. Pour beaucoup, et pour longtemps, la langue étrangère reste un instrument extérieur au langage de la pensée. Donc, même si les réponses apportées à tous ces problèmes fondamentaux sont loin d'être sûres et définitives, il reste que le pédagogue poursuit son travail, et que les élèves apprennent même si les doctrines sous-jacentes aux méthodes n'ont entre elles aucune cohérence scientifique. En pédagogie, reconnaissons qu'on a le droit de faire flèche de tout bois: le résultat, s'il est bon, justifie a posteriori le moyen. C'est ainsi qu'indépendamment de leur justification scientifique possible par l'examen des processus cérébraux ou des expériences psychologiques, le choix entre une pédagogie inductive et une pédagogie déductive se fait fort bien au vu de ce qui apparaît empiriquement le plus efficace: apprentissage plus facile, ou plus rapide, par exemple, selon l'âge et les habitudes antérieures de l'étude.

## X 2) Le choix des matières à étudier au LL

L'instrument a ses limites: il ne peut contribuer, avec un égal profit pour l'élève, à tous les aspects de l'apprentissage linguistique. D'abord, on peut difficilement respecter au LL le facteur "créativité". On a peine également à y reconstituer des dialogues pas trop éloignés des conditions de la vie (rôle de l'implicite, des données extérieures non formulées, des relations entre interlocuteurs). Les bandes où l'on a laissé se manifester une authentique expression spontanée de l'élève posent des problèmes redoutables de correction, ou simplement d'appréciation. Même les difficultés pour le traitement desquelles on a considéré dans les débuts le LL comme l'instrument idéal, se révèlent à l'expérience mal vaincues grâce à lui: le traitement est long, minutieux; il reste parfois inefficace sans de nombreuses interventions du maître: c'est que les interférences phonologiques et phonétiques, compliquées des confusions dues aux différences dans la correspondance entre son et graphie, restent inconscientes si l'attention de l'élève n'est pas expressément mobilisée sur elles.

Un autre facteur intervient ici: selon les objectifs poursuivis, l'âge et les motivations des élèves, le niveau d'étude, données à partir desquelles se choisit en outre la démarche inductive ou déductive proposée à l'élève, un programme de langue étrangère proposera, pour assurer l'intégration du LL, des formes de travail très diverses. Ainsi, on fera étudier des enfants par démarche inductive: des séries d'items proposés au LL permettront au maître d'en dégager, ultérieurement, des "règles". Les adolescents, et les adultes plus encore, ont besoin, eux, d'une explication, d'une explication préalables de la

matière. Les enfants, naturellement sensibles aux facteurs supra-segmentaux, s'imprègnent facilement d'une intonation, d'une accentuation, d'un rythme. Encore qu'ils les reconnaissent assez bien dans un modèle, les adultes, eux, sont inhibés lorsqu'il s'agit de les respecter dans leur expression. Signalons ici qu'il y a dans ces constatations matière à révision profonde de beaucoup de cours de langues; si la plupart d'entre eux ne manquent pas de présenter cette catégorie de faits, peu se préoccupent de les faire étudier, et au bon moment, c'est-à-dire dès les débuts. On a trop tendance à traiter ces faits fondamentaux beaucoup trop tard, et parmi les questions qui ressortissent à la stylistique et à l'esthétique des énoncés. De plus, tout ce qui touche à la "musique" fondamentale d'une langue est beaucoup plus difficile, lorsque de mauvaises habitudes se sont implantées, à corriger qu'à mettre en place aussitôt, dans la souplesse propre aux débutants, s'ils sont encore des enfants.

Tout ce qu'on vient de rappeler sur les rôles possibles du LL, et ses limites, montrent qu'il y a intérêt, lorsqu'on veut intégrer le LL dans un cours de langue, à préparer une grille des facteurs à combiner, ou plutôt plusieurs grilles dont l'examen comparé facilitera les choix à opérer par les responsables du cours. Mais avant de tenter, à titre d'exemple, une telle présentation, il faut envisager encore plusieurs autres aspects. L'intégration du LL dans un ensemble cohérent suppose en effet, et peut-être comme premier préalable:

3) la fixation du ou des *objectifs du cours*. Ils ne sont pas toujours explicites dans les cours de langues qui proposent une matière vaste dont l'étude s'étend sur plusieurs années. Plus grave: même lorsqu'on les formule clairement, ils ne sont pas toujours respectés. Il est indispensable de préciser les objectifs en termes de comportement, selon l'étendue du vocabulaire, la nature et le nombre des structures grammaticales, faute de quoi on en reste à des généralités aux implications pédagogiques obscures. Il n'existe pas une infinité, mais plutôt quelques catégories d'objectifs<sup>6</sup>. On ne les envisage ici que dans la mesure où ils commandent la nature et l'étendue de la part attribuable, dans les étapes du cours, au LL. Nous retrouverons tout à l'heure les données correspondantes, disposées en grilles, avec les conclusions à tirer.

On trouve dans les ouvrages de psycholinguistique le terme de "compétence de communication"<sup>7</sup>. Il faut bien sûr comprendre ici "compétence" dans un sens un peu différent de celui qu'on doit attribuer à la compétence

6 Mackey, W. Fr. (1972): *Principes de didactique analytique*, Paris, Didier, p. 223 pour les données générales, p. 468 pour les objectifs limités à une leçon.

7 Candlin, C. (1972): "Acquiring Communicative Competence", *32nd Dutch Philologist's Conference*, Utrecht.

Savignon, S. J. (1972): "Teaching for Communicative Competence. A Research Report", *Audio-visual Language Journal* 10, 153, 162.

innée mise en vedette par Chomsky. Il est plutôt question ici de la maîtrise d'un bagage linguistique minimum, assurant l'aptitude à communiquer. Ceci constitue le plus souvent un objectif, d'ailleurs difficile à préciser, implicite pour beaucoup de cours de langues. Relevons à ce propos que, du seul fait de la dotation hebdomadaire très pauvre en heures de langue(s) étrangère(s), la plupart des programmes scolaires officiels ne permettent guère d'atteindre un tel objectif avant plusieurs années.

La pratique périodiquement intensive d'une langue (aux dépens d'une autre par exemple), avec de nombreux dialogues à étudier plusieurs fois par semaine au LL, dans des situations types, permettrait peut-être d'améliorer le rendement reconnu médiocre des programmes de langues dans le secondaire (voir croquis).

1							
Hs. 2	Lg A						
hebd.							
3	Lg B						
4							

1 trimestre, par exemple.

Des essais ont été tentés, encourageants semble-t-il<sup>8</sup>.

Dès le niveau moyen, et surtout dans l'étude au niveau supérieur, se présentent les problèmes inhérents à une, ou des, langue(s) de spécialité. Les objectifs sont ici plus faciles à préciser. Les moyens à mettre en oeuvre au LL, faciles dans leur principe, soulèvent des difficultés de deux sortes:

- 1) l'étendue des connaissances générales présumées au démarrage;
- 2) le choix du vocabulaire spécialisé. Ici, ce ne sont pas tellement, en effet, les substantifs ou les verbes très particuliers à une profession qui font problème: souvent, aujourd'hui, ces termes forment un ensemble en quelque sorte international; mais plutôt les mots qui, possédant un sens banal dans le vocabulaire de base, en possèdent un autre dans une langue de spécialité (une bougie, un train d'atterrissage, un train de mesures économiques). La construction d'exercices destinés à l'étude au LL devient difficile, et les cours disponibles dans le commerce n'envisagent guère cette zone de difficultés.

<sup>8</sup> Dans des écoles secondaires genevoises (témoignage d'un participant à un séminaire du Cours CILA 5, 1971).

On considère généralement la durée d'un cours de langue comme une condition à exiger, ou qu'on se voit imposer, pour atteindre tel niveau de pratique. Mais on n'oubliera pas que si l'on a constaté chez les élèves une accélération de la vitesse d'apprentissage pour une même matière lorsqu'elle est étudiée au LL, le facteur "durée" peut devenir à son tour un objectif très digne d'intérêt. C'est qu'il n'est pas seulement avantageux d'apprendre davantage grâce au LL, ou plus facilement une matière identique, mais il l'est encore d'apprendre plus vite cette même matière. Lorsqu'on songe à la charge des programmes, ce facteur "temps d'assimilation" peut devenir à lui seul un objectif, et le programme LL adéquat, peut-être le moyen le meilleur pour l'atteindre.

Comme pour les autres paramètres, il existe dans le domaine des objectifs des positions contradictoires entre lesquelles on choisira, et très tôt dans le cours des études: il n'est guère défendable de faire lire Shakespeare à des étudiants francophones en sciences, avant et plutôt que de leur donner un minimum de physique en anglais: cela se pratique, pourtant<sup>9</sup>.

#### 4) Les degrés d'intégration

On pourrait parler aussi de limitations. Il est fondamentalement souhaitable d'intégrer complètement le LL dans les étapes de début d'un cours de langue, qu'il s'agisse d'un programme scolaire lent, ou d'un cours dit intensif, quel que soit le niveau d'âge et les fins de l'étude. En effet, si un groupe, ou même un étudiant isolé veut se garantir une progression dans l'apprentissage, celui-ci doit se programmer minutieusement, comme le marquent bien les directives détaillées des cours de langue dont la valeur est reconnue: "La France en direct", "Success with English". Que signifie dans ce cas "intégrer"? C'est prévoir expressément qu'un ou des aspects du travail (phase "présentation", ou "fixation", ou "réemploi") sera traité par telle stratégie pédagogique, grâce à tel(s) moyen(s) à l'exclusion d'autres, ou en complément d'autres. Délimitée en nature, en quantité par unité de temps, la matière pourra alors être considérée par les enseignants, et les enseignés, comme étudiée à fond, et par référence à un travail accompli dans des conditions précises, et contrôlables. Le cours compris de la sorte donne un bagage dont le contenu progresse, s'ajuste à ses fins par des procédés reconnaissables pour tous les intéressés. Il y a dans ces faits, pour l'étudiant et ses problèmes personnels, une possibilité permanente d'autocontrôle, pour le maître d'un groupe l'assurance que tout le groupe a franchi tous les obstacles de toutes les étapes parcourues, et si ce n'est pas le cas, l'étendue et le nombre des

<sup>9</sup> Jusqu'en 1971 à l'EPF de Zürich.

défaillances se contrôlent mieux. Dans toutes les situations scolaires, désormais fréquentes, où l'on s'assure qu'une série de classes a bien assimilé une même matière dans un temps donné, l'organisation minutieuse des modalités de l'étude, et pas seulement de l'épreuve de contrôle, se révèle indispensable. La part du LL doit donc, elle aussi, être précisée dans tous ses paramètres. Nous verrons en construisant les grilles quels sont ces paramètres.

Bien sûr, des difficultés subsistent. Relatives à la matière, dans les débuts. Celle-ci, dans les premières semaines ou même les premiers mois, reste si pauvre qu'il n'y a, pour un temps, pas de quoi aborder toutes les activités prévues: avec un vocabulaire de quelques dizaines de mots, on ne peut construire que de brefs "exercices de réemploi", et inévitablement fastidieux. Alors se présente la possibilité d'insister sur d'autres aspects fondamentaux: l'accentuation et l'intonation, par exemple. Difficultés relatives aux élèves, d'autre part. Très vite, des différences de santé, d'aptitudes, de motivations, de zèle au travail, tendent à défaire le groupe en principe homogène. Si l'on veut sauvegarder un mérite décisif du LL, celui de permettre l'étude individualisée, il s'impose d'offrir aux convalescents, à ceux qui peinent, mais aussi aux esprits rapides, les moyens de satisfaire aux conditions personnelles: ici prend place l'appoint de leçons et de séances complémentaires au LL.

Plus grande souplesse au niveau moyen (niveau, en principe, gymnasial).

Par l'ampleur des connaissances déjà assimilées, une diversification des activités est devenue possible. Elle apparaît en outre souhaitable, voire indispensable, eu égard aux motivations changées des adolescents face à l'apprentissage linguistique: peu dociles désormais aux exercices formels, les jeunes gens n'acceptent d'étudier qu'une matière qui les intéresse par son contenu. Dans le choix des travaux à envisager au LL, on renoncera donc au maximum à la "gymnastique" des morphologies, des désinences, des cas; le traitement d'une même idée par différentes structures grammaticales prend davantage d'intérêt, et d'importance: tel le jeu des causes et des conséquences. Surtout, il y aura profit à entraîner la compréhension auditive (étude de documents pris sur le vif), l'expression orale guidée mais déjà partiellement laissée à l'initiative de l'élève, la lecture littéraire, l'audition de textes, de théâtre notamment. Il s'agit donc d'une introduction à la phonostylistique, aux problèmes des niveaux de langue (ou registres d'expression), de la norme. S'il y a lieu, on envisagera une introduction à un dialecte. Une plus grande initiative est laissée au maître; pourtant les contraintes de l'horaire comme les limites de l'instrument ne peuvent la laisser se déployer pleinement, à moins qu'elle ne se manifeste, comme peut le faire l'initiative des élèves, dans des activités para et extrascolaires: représentations théâtrales par exemple (rôle important possible pour le LL dans la préparation d'une

pièce, pour toutes les volées d'un même niveau, donc intégration possible dans le programme de cette année-là).

Très grande souplesse au niveau universitaire.

On ne voit comment un cours universitaire de lexicologie, de grammaire, ou de littérature, aurait son correspondant d'"application(s)" au laboratoire de langues, sinon par l'examen de documents sonores enregistrés dans un milieu et des circonstances illustrant le problème, par exemple, le vocabulaire et la grammaire du chroniqueur de la radio et de la TV: "*les retombées du sommet*". "Les diplomates *auraient* décidé . . . selon une source digne de foi, . . .". Les documents littéraires, eux, foisonnent, et il devient plus facile, plus rapide qu'avec un seul magnétophone, de faire explorer au laboratoire, systématiquement et par plusieurs étudiants, grâce aux copies disponibles, les énoncés à étudier, dans tous leurs détails et sous plusieurs angles. Ces démarches sont possibles aussi bien dans la langue maternelle que dans la langue étrangère. Malgré la relative facilité à se procurer les sources de l'étude, peu de travaux de ce genre ont été entrepris jusqu'ici dans les universités, sinon par des spécialistes aux objectifs de recherche très étroitement définis. L'étude d'une langue étrangère aux structures profondément éloignées de celles de la langue maternelle s'opère fort bien, elle aussi, au LL: il n'y a guère d'éléments communs, toutefois, entre l'étude d'une langue pour en maîtriser l'usage, et d'autre part, comme nous l'évoquons ici, pour dégager les lois de son fonctionnement.

Un emploi du LL au niveau universitaire encore bien peu utilisé est l'entraînement systématique en expression orale spontanée, tant dans une langue étrangère que dans la langue maternelle. A ce niveau, pour des adultes, le LL offre d'excellentes possibilités d'auto-observation et d'auto-correction. Le seul problème sérieux est celui de l'appréciation éventuelle par le maître, travail long, qui doit s'accomplir après la séance au LL si l'appréciation porte sur un énoncé d'une certaine durée. S'y ajoute, lorsqu'on travaille dans la langue maternelle, le risque de blessures d'amour-propre chez les étudiants; à moins de s'entraîner à des fins professionnelles précises (acteur, avocat, prêtre), les gens n'aiment pas beaucoup devoir reconnaître leurs défauts d'expression.

Ces réflexions montrent bien qu'au niveau universitaire (en considérant à part les programmes de recyclage, et ceux qui mènent à une langue de spécialité) il n'est guère possible de promouvoir une profonde intégration du LL dans l'étude linguistique.

Si l'on revient alors aux programmes de recyclage, il importe de signaler que par nature de tels programmes se parcourent individuellement. Dans une

large mesure il en va de même pour les programmes de langue de spécialité. Ceci pose la nécessité:

- a) de disposer, dans le premier cas, d'un large éventail de bandes portant sur les difficultés au moins les plus fréquentes de telle catégorie d'étudiants;
- b) de disposer, dans le second cas, de bandes tenant compte des données lexicologiques et grammaticales scientifiquement établies;
- c) dans les deux cas, d'un dispositif permettant la programmation "ad personam" et "ad diem".

Tout ceci suppose qu'au LL on travaille selon le système "bibliothèque", de loin le plus favorable.

La libre consultation d'une "phonothèque d'étude" pose des problèmes pratiques que nous ne pouvons ici qu'évoquer brièvement: horaires personnels très variés chez les étudiants, présence, à toutes les séances, d'un "moniteur" à la fois administrateur, linguiste et pédagogue (les étudiants, chez nous, souhaitent expressément pouvoir recourir en tout temps à l'aide du moniteur), et surtout, du côté des étudiants, problème de la connaissance lucide de leurs défaillances et besoins (nécessité de tests diagnostics au début du semestre), régularité dans le travail: on sait par exemple qu'un des principaux écueils que rencontrent les universités populaires réside dans le renoncement progressif des participants: si dans les cas a) et b) ci-dessus, la fréquentation du LL n'est qu'épisodique, l'efficacité de toute l'entreprise se trouve menacée, comme est menacée la "forme physique" d'un sportif qui ne s'entraînerait qu'irrégulièrement. Ce sont là des aspects que connaissent peu les organisateurs d'expériences, brèves ou durables, larges ou très limitées, car les participants y sont toujours plus nettement motivés que dans toute étude qui s'accomplit dans les conditions banales de la vie quotidienne.

#### *Les motivations*

Nous ne les évoquons dans ce rapport qu'en tant que facteurs à combiner avec d'autres. On distinguera les motivations à longue échéance, déterminantes chez les adultes, en général inexistantes chez les enfants, incertaines et instables chez les adolescents (motivation extrinsèque), de la motivation immédiate (intrinsèque), laquelle dépend de l'intérêt qu'a su éveiller l'élaborateur du cours en tenant compte de son public, avec ses possibilités et préoccupations: elles varient avec l'âge et le niveau des connaissances.

#### *Le niveau d'étude*

Il est lié aux problèmes de l'intégration du LL dans la mesure où l'on doit tenir compte, dans chacun des niveaux, du fait que l'élève, aussi bien dans la progression interne d'un élément du programme que dans la progression du cours tout entier, doit disposer d'une part grandissante d'initiative.

Revenons aux *objectifs possibles* propres au LL. Considérons-les schématiquement:

A: d'un point de vue linguistique d'abord:

- a) matières selon les divisions traditionnelles:
  - 1) grammaire: morphologie, syntaxe; mise en place du système phonologique; vocabulaire, idiomatismes;
  - 2) combinaisons de matières 1);
- b) skills:
  - 1) écouter: compréhension auditive;
  - 2) parler: articulation; intonation, accentuation, rythme;
  - 3) lire: (avec modèle sonore); combiné avec 2), conduit à la diction;
  - 4) écrire: (dictée: phonétique, orthographique).

B: d'un point de vue pédagogique:

- a) étapes d'apprentissage: (interne à chaque leçon)
  - 1) présentation
  - 2) fixation, acquisition d'automatismes;
  - 3) réemploi: généralisation
- b) étapes de l'apprentissage: (progression générale du cours)
  - 1) introduction;
  - 2) extension et/ou renforcement; et/ou exploitation;
  - 3) répétition: rappel des matières précédentes.

C: d'un point de vue psychologique:

- a) mode d'appropriation:
  - 1) selon démarche inductive: séries d'items conduisant à la découverte de "règles";
  - 2) selon démarche déductive: présentation de la matière, puis: exercices;
- b) recherche d'une victoire sur les inhibitions;
- c) prise de conscience: la compréhension conditionne l'expression, d'où sa prépondérance.

Nous voici maintenant en situation de construire, par le système des doubles entrées, des grilles d'où l'on pourra tirer les options relatives à l'intégration du LL:

*Premier tableau:* les emplois du LL dans la combinaison: étapes en progression interne des leçons, en relation avec des objectifs poursuivis. Une croix signale l'opportunité d'une contribution du LL; deux croix, une utilisation en principe très fructueuse. Entre parenthèses: éventualité d'emploi.

Objectifs	Etapes →	Présentation	Fixation de la matière	Réemploi
1. Maîtrise limitée du code oral en situation de touriste		(+) <sup>1</sup>	++	++
2. Maîtrise limitée du code oral dans les situations sociales les plus fréquentes		(+) <sup>1</sup>	++	++
3. Maîtrise complète en milieu professionnel		—	+	+
4. Maîtrise complète en bilinguisme contrôlé		—	+	++
5. Lecture d'ouvrages spécialisés de la profession		(+) <sup>2</sup>	(+) <sup>2</sup>	—
6. Lecture de textes littéraires		(+) <sup>2</sup>	(+) <sup>2</sup>	—

*Remarques:*

1/ En pédagogie inductive, plus indiquée auprès des enfants, la présentation théorique de la matière peut n'offrir que peu d'intérêt; mais si l'étude s'accroche à la présentation audio-visuelle d'un sketch, la "présentation", dans un autre sens que tout à l'heure, retrouve son intérêt: le LL, toutefois, n'en est pas le lieu le plus favorable, à moins que les cabines comportent un écran de télévision en circuit fermé, ou que les élèves disposent chacun d'un cahier d'images.

2/ Les objectifs 5. et 6. n'impliquent, par nature, pas de correspondance à faire jouer avec les facteurs "présentation" et "fixation". A plus forte raison avec l'étape dite de réemploi. C'est admettre que ces objectifs ne se situent pas sur le même plan que les précédents, et que pour eux cette grille n'est guère appropriée.

NB: formulation des objectifs: nous avons vu (p. 27) que les objectifs doivent être précisés en termes de comportement. Si l'on convertit donc les données du tableau en termes de comportement, apparaît alors une formulation comme celle-ci (obj. 1.):

assimilation des 15 premières unités du cours X, c'est-à-dire: X mots, Y structures grammaticales; discrimination auditive des unités sonores de base; expression, limitée à la stricte possibilité de se faire comprendre. Etc.

On voit que cette opération suppose, inévitablement, le recours au contenu d'un cours (manuel, cahiers d'exercices, etc.). Dans un enseignement avec LL intégré, ceci suppose que la part du LL y est prévue. Pour la quasi totalité des

cours disponibles, c'est loin d'être le cas. Il faut donc compléter la matière, et/ou en modifier le déroulement des étapes. Ou créer des cours nouveaux, appropriés. Si alors une classe non équipée de LL se procure un tel cours, la part du LL prévue pourra s'étudier grâce au magnétophone de classe: du point de vue technique, qui peut le plus, peut le moins. Mais il faut admettre qu'on renonce à l'un des objectifs importants du renouveau en pédagogie: l'individualisation de l'étude, mais sous contrôle permanent du maître, sauf, peut-être au niveau universitaire; l'expérience montre qu'ici aussi les étudiants ont besoin de pouvoir consulter le moniteur à tout moment (il faut réserver les emplois universitaires du LL qui ne comportent pas d'apprentissage de comportement).

*Tableau 2:* les emplois du LL dans la combinaison des quatre skills fondamentaux en relation avec les objectifs introduits dans le tableau No 1. Signification des croix: comme pour le tableau No 1.

Objectifs	Skills →	Ecouter	Parler	Lire	Ecrire
1. Maîtrise limitée du code oral en situation de touriste		++	+	(+) <sup>1</sup>	(+) <sup>2</sup>
2. Maîtrise limitée du code oral dans les situations sociales les plus fréquentes		++	++	(+) <sup>1</sup>	(+) <sup>2</sup>
3. Maîtrise complète en milieu professionnel		++ <sup>4</sup>	++	(+) <sup>1</sup>	(+) <sup>2</sup> (+) <sup>1</sup>
4. Maîtrise complète en bilinguisme contrôlé <sup>3</sup>		+	+	+	+
5. Lecture d'ouvrages spécialisés de la profession		+ <sup>4</sup>	—	—	—
6. Lecture de textes littéraires		(+) <sup>1</sup>	++	—	—

*Remarques:*

1/ Emploi éventuel du LL comme source sonore modèle.

2/ Emploi éventuel du LL comme véhicule du stimulus

3/ Cet objectif suppose que l'on a atteint les objectifs 1. et 2. Pour les bilingues, ni les étapes prévues pour la conduite d'une leçon, ni la différenciation des skills n'offrent désormais d'intérêt: on s'efforcera pour eux de faire vivre d'authentiques situations impliquant l'usage spontané et aisé de tous les skills du langage. Mais pour atteindre cette qualification il vaut la peine au contraire d'intensifier l'usage du LL, et cela d'autant plus que dans le parcours du programme une part importante des élèves ne peut accomplir de séjour durable à l'étranger.

4/ Ici se placeront notamment des exercices de compréhension auditive.

On peut construire d'autres grilles: objectifs en fonction des stratégies d'apprentissage:

	démarche inductive	démarche déductive
1. Maîtrise limitée du code oral en situation de touriste	~ <sup>1</sup>	~
2. Maîtrise limitée du code oral dans les situations sociales les plus fréquentes	~	~
3. Maîtrise complète en milieu professionnel	~	~
4. Maîtrise complète en bilinguisme contrôlé	~	~
5. Lecture d'ouvrages spécialisés de la profession	+	~
6. Lecture de textes littéraires	~	+ <sup>2</sup>

**Remarques:**

1/ Signe ~ = indifférent. Le choix dépend plutôt du niveau intellectuel de l'élève, de son âge, de ses habitudes.

2/ Il s'agit en fait de diction: importance de la norme, à expliciter *avant* l'entraînement au LL.

On voit qu'il serait possible d'exploiter le procédé sur plusieurs autres paramètres: l'un des tableaux mettra en présence les stratégies d'apprentissage en fonction des caractéristiques du public. Nous n'ambitionnons pas ici de proposer un examen exhaustif des paramètres jouant au sein d'un domaine aussi complexe que celui de l'intégration comprise comme p. 23, mais seulement d'esquisser la nature des démarches et leur combinaison. Comme pour la plupart des problèmes, dès lors que sont posées les bonnes questions, et dans l'ordre convenable, la solution s'esquisse mieux. On raisonnera selon le schéma:

"Si je me donne l'objectif B, si mes élèves répondent aux conditions a, b, c, d, si mes moyens sont x, si l'emploi du temps m'est imposé selon le schéma T<sub>2</sub>, alors le meilleur cours comportera, *parmi* les autres aspects, l'emploi du LL dans telles modalités."

Exemple: langue russe. Aucune connaissance au départ.

Objectif: communication professionnelle complète au sein d'un congrès de physique (cas No 3 ci-dessus).

Objectifs préalables: ceux évoqués ci-dessus sous chiffres 1 et 2.

Public: adulte, niveau universitaire.

Temps disponible: maximum 6 heures par semaine. Durée totale: 6 mois.

On en déduit logiquement le choix à préconiser:

- a) un cours audio-visuel avec LL intégré (en phase fixation et réemploi), pendant 3 mois environ.
- b) un cours de russe pour physiciens, avec exercices variés au LL (3 mois); probablement faudra-t-il élaborer ce dernier.

La répartition des durées relatives de a) et b) variera peut-être en cours de route.

### 3. L'individualisation de l'étude

Elle ne saurait constituer un objectif à situer dans le même plan que celui de la maîtrise d'un certain bagage linguistique. Elle n'en est pas moins un idéal dont il faut chercher à s'approcher, comme mode de travail au service d'une fin: assimilation d'une certaine quantité de matière. Sans garantir par lui-même le succès, le LL offre les conditions matérielles de cette individualisation. Cela suffit, à nos yeux, à justifier les efforts tendant à réaliser, au LL comme ailleurs, la personnalisation de l'étude. Les facteurs, dans ce problème, sont:

- 1) le choix, et l'organisation détaillée, des niveaux d'étude: leur importance est d'autant plus grande que le programme est plus vaste;
- 2) le rythme de l'étude;
- 3) les données de la pédagogie différentielle;
- 4) les possibilités de l'apprentissage par unités capitalisables.

Reprenons rapidement ces facteurs: sans prétendre tenter ici une véritable analyse, il faut avancer les observations suivantes:

#### 1) Choix des niveaux individuels:

Il est difficile à un élève de se situer correctement dans l'ensemble des étapes à franchir. L'ajustement "ad personam" de l'étude suppose donc que l'on incorpore au programme des tests construits de manière à déterminer le niveau de l'élève. Mais il faut construire ces tests en fonction du cours à assimiler, plutôt qu'en fonction d'une exigence générale, et théorique. Une fois correctement situé face à sa matière, l'étudiant disposera, idéal peut-être lointain, pour chaque problème et chaque niveau, d'un lot de bandes différenciées selon sa langue maternelle, ses objectifs personnels momentanés dans le cadre de l'objectif d'ensemble du cours (insistance sur un skill, par exemple).

## 2) Rythme de l'étude:

Ici interviennent les découvertes de la psychologie expérimentale sur la mémorisation: l'allure de la courbe d'oubli montre à l'évidence qu'un seul entraînement hebdomadaire au LL donne de si pauvres résultats que, dans notre cas, l'usage du laboratoire ne se justifie guère. Il y a là certainement une condition de succès à respecter en tout cas: dès lors, elle implique une limite à la liberté personnelle de l'étudiant. La comparaison avec les conditions d'un bon entraînement sportif permet sans doute de le lui faire comprendre. Reconnaissons que le problème n'existe guère dans le cas des cours de langue intensifs; mais à l'Université, en raison de la charge des programmes, et à l'école secondaire de toute orientation, à cause des servitudes dans la construction de l'horaire hebdomadaire, la difficulté est grande. Dans la plupart des cas, elle ne reçoit guère aujourd'hui de solution satisfaisante. Même, le problème n'est souvent pas pris en considération. Au prix de quelques efforts d'organisation, il se révèle possible, sans changer la dotation totale en heures hebdomadaires, de fragmenter une "heure" de LL en deux séances de 20 à 30 minutes, réparties dans la semaine, offrant ainsi de véritables conditions d'assimilation. Des essais, tout empiriques, sont en cours dans l'école neuchâteloise<sup>10</sup>.

## 3) L'apport de la pédagogie différentielle:

Il ne nous est guère possible de développer dans ce rapport ces données de portée très générale: qu'il suffise ici d'admettre que leur prise en considération entraîne la nécessité de disposer d'un éventail de bandes considérable.

## 4) L'apprentissage par unités capitalisables:

Cette organisation de l'étude, esquissée récemment au Conseil de l'Europe<sup>11</sup>, est à même, certainement, de promouvoir un franchissement bien individualisé des grandes étapes d'un programme de longue durée. Naturellement, le besoin de la "capitalisation des unités" se fait sentir bien davantage aux niveaux moyen et surtout supérieur de la scolarité, que pour les débutants. C'est heureux, car elle est aussi plus facile à mettre en place à la fin d'un curriculum qu'au sein de l'école secondaire inférieure. Ici encore, le respect d'une telle organisation a pour conséquence d'imposer une fragmentation à la fois rigoureuse et détaillée des programmes pour le LL (au sens ici plutôt d'unités de travail) disponibles sur bande magnétique.

<sup>10</sup> Notamment à l'école secondaire régionale de Colombier.

<sup>11</sup> *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes. Un système européen d'unités capitalisables* (1973), Strasbourg, Conseil de l'Europe, 154 p.

On voit que tous ces facteurs tendent à imposer d'offrir à l'étudiant une matière minutieusement organisée. L'investissement préalable au déroulement des cours devient considérable. Ceci gêne la réalisation, idéal bien théorique, d'un programme composé par chaque maître pour chaque classe.

Une remarque à ce propos: on se pose aujourd'hui pour le LL la question de savoir si l'investissement financier, important, se justifie face au rendement pédagogique de l'instrument. C'est mal poser le problème, croyons-nous. En effet, la question n'est pas tant de confronter l'investissement à un rendement pédagogique, que de choisir parmi plusieurs instruments techniques, de coût différent, en vue d'un résultat pédagogique comparable. De plus, dès lors que l'on reconnaît au LL une *possibilité* d'améliorer l'apprentissage, est-il indiqué d'exiger en outre une *garantie* d'efficacité? Qui, en pédagogie, peut garantir des résultats?

## 5) Modalités de réalisation d'une étude individualisée

L'organisation du travail au LL dans la formule dite "en copie directe" ne permet pas l'étude complètement personnalisée. Le laboratoire dit "bibliothèque", ou même, à l'Université, la libre consultation de la "phonothèque" d'un cours de langue, seuls, laissent à l'étudiant la liberté et l'initiative souhaitables<sup>12</sup>.

Mais on ne peut se borner à cela. S'impose également comme conséquence du recours au système "bibliothèque": une procédure de programmation individuelle de l'entraînement au LL. Elle se fonde, nous l'avons déjà vu, sur la passation de tests de niveau, et aussi de tests diagnostics destinés à dégager la nature et le nombre des problèmes précis à faire étudier. De plus, dans le déroulement du cours, on se donnera:

- une liste des bandes "unités de travail" à parcourir dans un ordre donné, ordre à préciser pour chacune des catégories d'étudiants retenues (par référence à la langue maternelle, aux objectifs personnels s'ils existent, à la vitesse d'assimilation, au niveau général des connaissances antérieures, par exemple);
- une fiche personnelle sur laquelle seront notées les "unités" assimilées, et l'ordre de parcours des suivantes, ajusté s'il le faut au comportement constaté chez l'élève;
- une grille d'organisation de chaque séance au LL: "qui étudiera quelle bande aujourd'hui?". Il y a un net avantage à offrir à l'étude, pour chaque étudiant, une, ou des bandes qu'il trouvera à son arrivée dans sa cabine. Le

<sup>12</sup> Jeanneret, René (1969): "Au laboratoire de langues: le travail en copie directe", *Bulletin CILA* 9, 31-34.

libre accès à la phonothèque entraîne l'inconvénient, de nature peut-être mesquine mais réelle, d'un rangement difficilement respecté, et d'un va et vient d'un grand nombre de personnes, faisant obstacle à une bonne concentration d'esprit dans les cabines.

Ces mesures entraînent naturellement un surcroît de travail pour le personnel enseignant, aidé si possible d'auxiliaires techniques et administratifs. On trouve là une des raisons, pas toujours reconnue, pour lesquelles de nombreuses écoles du degré secondaire ont choisi l'usage du LL en "copie directe", se privant ainsi d'un important avantage inhérent au laboratoire.

Intégration suppose aussi contrôle du travail. Il faut donc au LL des tests de contrôle. Ceux dits "à choix multiple", avec, bien sûr, stimulation sonore, s'adaptent bien au LL; il existe à ce propos (nous en possédons une au LL de cette Université) des installations de présentation semi automatique de ces tests, qui accélèrent notablement l'enregistrement des résultats, et pour un groupe (situation d'un élève parmi les autres) et pour une personne (découverte de la nature des défaillances). Les tests de discrimination auditive (ils peuvent naturellement être présentés en termes de choix) s'adaptent bien, eux aussi, aux propriétés du LL. Les épreuves de production orale imposent aux maîtres de longues heures d'écoute; c'est sans doute la raison pour laquelle on les pratique peu. On se prive ainsi de faire progresser, par l'amélioration des programmes, un des "skills" à l'entraînement duquel le LL se prête particulièrement bien. Les résultats de ces contrôles contribueraient certainement à améliorer la composition de nouvelles bandes, surtout à partir des documents où la production orale de l'étudiant est laissée largement à son initiative: la conduite à observer se rapproche davantage de la vie. Il vaudrait la peine d'en tenir davantage compte: on reproche en effet au LL, aujourd'hui, le caractère artificiel des comportements demandés. On se trouve donc confronté, sur ce point, au problème des charges professionnelles des enseignants. Et on est tenté d'avancer aussitôt: "c'est une autre histoire"; cette question de tests de production entraîne pourtant des implications — importantes à nos yeux — dans l'ensemble du domaine "intégration du LL".

Lorsqu'il ne s'agit pas d'une épreuve de contrôle à proprement parler, beaucoup d'installations possèdent un dispositif permettant l'enregistrement, discret, de la bande d'un étudiant, ou de plusieurs, sans déranger le travail. Cette possibilité permet de se procurer facilement un corpus d'énoncés à explorer, d'où se dégagent les types d'erreurs.

Au terme de ces réflexions sur l'individualisation de l'étude, nous ne pouvons nous dispenser de signaler que si on y voit un objectif important, sa réalisation, dans ses applications extrêmes, entraînerait (entraînera?) des conséquences énormes sur l'ensemble de la vie scolaire et son organisation: il s'agit même de la disparition de la classe comme telle. C'est sans importance

bien sûr au niveau universitaire (dans la mesure où l'on y admet que l'étudiant connaît et pratique l'essentiel de la langue à son entrée même), mais au degré secondaire, ce serait une révolution. Est-il si vrai que, pour étudier plus efficacement, les jeunes gens renonceraient volontiers au climat du groupe, de la petite communauté qu'est (ou devrait être) la classe? La vie en société ne mérite-t-elle pas qu'on lui consente des sacrifices sur un autre plan?

#### 4. Les limites du LL

On reconnaît volontiers qu'il est difficile de sauvegarder au LL l'aspect "créativité", et de laisser à l'étudiant un minimum d'initiative. Pourtant, au prix d'une étude postérieure des documents (souvent précieuse d'ailleurs en séminaire, au niveau supérieur), nous croyons possible de faire, à cet égard, mieux que ce n'est le cas généralement. Il n'est pas indispensable de donner sur une bande des consignes telles qu'elles placent l'étudiant "sur des rails" plus ou moins agréables à sa liberté personnelle. Les questions portant sur la compréhension auditive d'un texte — aspect peu étudié jusqu'ici — laissent, ou peuvent laisser du moins, une large initiative. Une part des inconvénients des dialogues sur bande signalés plus haut (p. 26) disparaissent dans le système "mise en conférence", option disponible pour le LL, et relativement peu coûteuse.

#### 5. Conclusions:

En résumé, le recours systématisé au LL dans un cours de langue aura pour avantages décisifs:

- 1) de se donner pour objectif prioritaire (et dans le temps, et en importance) la communication humaine; ceci débouche sur la remise en question des programmes officiels de langues étrangères. On en discerne aussitôt l'importance;
- 2) d'utiliser, pour chaque élève, plus pleinement, les temps d'étude (il existe des personnes qui rêvent au LL comme ailleurs; elles sont cependant obligées alors de l'admettre: l'élève ne peut rester dupe de lui-même);
- 3) de conduire à la prise de conscience de la différence de nature, et surtout de fonctionnement, entre la langue orale et la langue écrite: ce fait est propre à favoriser la réforme de l'enseignement des langues, sur des bases scientifiques. Il intéresse donc les maîtres autant que les élèves;
- 4) de conduire à l'assimilation des notions de niveau de langue, des conditions de choix d'une norme. D'introduire, aussi, la différence entre une étude normative et une préoccupation scientifique. La portée en est générale: partout, avant l'Université, on ne connaît presque aucun enseignement autre que normatif;

- 5) de faire mieux assumer l'étude par l'élève lui-même: l'aspect complémentaire, pour le maître, consiste à concentrer son attention d'une part sur la préparation minutieuse, et du programme, et de la classe, d'autre part sur son rôle d'"ajusteur" du travail de l'élève, plutôt que sur le rôle de "présentateur d'un message" que les jeunes gens sont portés à lui refuser. Le "learning" l'emporte désormais sur le "teaching". Le rôle du maître change, sans décroître cependant;
- 6) au sein d'un groupe, de la classe, de garantir des conditions de travail parallèles à celles d'un autre groupe: la rigueur et l'uniformisation dans la présentation de la matière et dans les consignes de travail n'empêchent nullement la souplesse dans l'étude. Le laboratoire devient ainsi, par nature même, un instrument d'égalisation démocratique véritable: chances égales pour chacun, mais large souplesse de cheminement vers les objectifs.

Commentaire de Ph. Quinche, Université de Bâle

*Point de départ:* Le laboratoire de langues existe; en Suisse, il est installé dans un nombre impressionnant d'établissements scolaires du niveau secondaire. La question n'est pas de savoir s'il l'est à tort ou à raison, mais de voir l'usage optimal que l'on peut en tirer.

Cette optique implique une confrontation avec certaines servitudes pédagogiques inhérentes à l'enseignement officiel actuel.

*La définition d'intégration:* L'intégration du laboratoire au sens très rigide que la définition confère à ce terme n'est pas réalisable dans les écoles suisses de l'enseignement officiel. L'auteur en a conscience, aussi envisage-t-il une intégration partielle, faute de mieux. L'intégration totale postulée ne vise pas l'enseignement universitaire, qui n'a pas pour objectif l'apprentissage de langues étrangères au même titre que l'enseignement scolaire.

*Obstacles à l'intégration totale:* Laisant délibérément de côté les points de l'exposé déjà discutés dans nos débats, nous attirons l'attention sur quelques obstacles s'opposant à l'intégration totale du LL dans l'enseignement secondaire. Celle-ci restera utopique tant que les professeurs de langues étrangères devront donner 22 à 28 heures de leçons hebdomadaires. Alors que l'exploitation de rédactions, dictées et thèmes écrits en classe demande un nombre x d'heures de travail, l'exploitation de copies sonores exige le triple du temps consacré aux copies écrites. Or, les autorités scolaires ne sont pas près d'accorder la décharge nécessaire aux professeurs concernés, décharge à laquelle s'opposeraient les professeurs refusant le travail au LL.

Autre obstacle: En Suisse, plus des 50 pour cent des enseignants du niveau secondaire qui utilisent le LL n'ont pas reçu la formation indispensable à un usage adéquat de cet instrument de travail.

Enfin, l'enseignement secondaire n'étant pas homogène quant aux aboutissements visés (bachot, diplôme commercial, brevet d'enseignement primaire), nous sommes très loin de disposer du nombre considérable d'unités de travail pour le LL, unités appropriées aux exigences diverses d'un enseignement hétérogène.

Intervention de E. Roulet, Chaire de linguistique générale, Université de Neuchâtel

Enseignement de la compétence de communication et laboratoire de langues

Les allusions de A. Gilliard (p. 27) au problème de l'enseignement de la compétence de communication appellent les remarques suivantes. Le terme de compétence de communication a été introduit par les sociolinguistes dès le début des années soixante pour caractériser la capacité du sujet parlant de construire non seulement des phrases grammaticales (compétence linguistique au sens restreint de Chomsky) mais des phrases, ou plutôt des actes de langage, *appropriés* à une situation de communication. Les colloques de linguistique appliquée de Neuchâtel<sup>1</sup> ont mis en évidence l'importance de la compétence de communication dans l'acquisition d'une langue seconde et on ne saurait écarter sommairement cette notion parce qu'elle paraît imprécise ou mal adaptée aux programmes scolaires officiels. Plusieurs études récentes<sup>2</sup> ont permis de définir différents types et degrés de compétence de communication. Et Savignon, dans une expérience très importante<sup>3</sup>, a montré que l'enseignement de la compétence de communication était

1 voir CORDER S. P. & ROULET E. (éds) (1973): *Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics*, Bruxelles, AIMAV & Paris, Didier.

CORDER S. P. & ROULET E. (éds) (1974): *Linguistic Insights in Applied Linguistics*, Bruxelles, AIMAV & Paris, Didier.

2 voir les textes de Candlin et Wilkins in CORDER & ROULET (1974); les textes de Richterich, Trim et Wilkins in *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1973; ALLEN, J. P. B. & WIDDOWSON, H. G. (1974): "Teaching the Communicative Use of English", *IRAL*.

3 SAVIGNON S. J. (1972a): "Teaching for Communicative Competence: A Progress Report", *Audio-visual Language Journal* 10, 153-162.

SAVIGNON S. J. (1972b): *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*, Philadelphie, Center for Curriculum Development.

possible, voire nécessaire, dès les tous débuts de l'apprentissage d'une langue seconde.

Cette expérience, dont nous ne reprenons ici que certains éléments intéressant notre propos, a porté sur des groupes d'étudiants débutants en français à l'Université d'Illinois pendant un semestre. Tous les étudiants ont suivi le même cours audio-lingual en classe à raison de quatre leçons par semaine; la cinquième leçon hebdomadaire était consacrée, par une partie des étudiants, au travail en laboratoire de langues des exercices structuraux correspondant au cours et, par les autres étudiants, à un entraînement en groupes à la réalisation d'actes de communication. A noter que, par la force des choses avec des débutants, les erreurs de syntaxe et de vocabulaire et le recours à la langue maternelle étaient courants, mais tolérés, dans la production de ces actes de communication. A la fin du semestre, on a constaté que les étudiants qui avaient consacré une leçon par semaine à ces exercices de communication obtenaient des résultats au moins égaux dans la connaissance des structures de la langue à ceux des étudiants qui avaient travaillé au laboratoire de langues, et une maîtrise nettement supérieure à ces derniers de la capacité de communiquer avec autrui. En d'autres termes, le renoncement au travail des exercices structuraux au laboratoire de langues n'avait en rien eu une influence négative sur l'acquisition de la langue et de la capacité de communiquer; au contraire, celle-ci était nettement favorisée si l'on remplaçait les exercices structuraux au laboratoire par un entraînement en groupe à la réalisation d'actes de communication; en outre les étudiants qui avaient été encouragés à communiquer librement dès les tous débuts de l'apprentissage, commettant des fautes et mélangeant parfois langue maternelle et langue seconde, n'en ont subi aucune conséquence fâcheuse.

L'expérience de Savignon est beaucoup trop limitée pour que quiconque puisse en tirer des conclusions définitives. Néanmoins, elle amène à se demander sérieusement si, comme on l'admet généralement, l'acquisition de la compétence linguistique constitue une étape préalable à l'acquisition de la compétence de communication et si le travail des exercices structuraux en laboratoire de langues constitue, sans conduire directement à la compétence de communication, comme certains l'ont reconnu ici, la meilleure préparation à l'exercice de celle-ci.

En effet, les résultats de l'expérience de Savignon ne surprennent pas si on lève un malentendu qui apparaît encore dans plusieurs communications et en particulier dans celle du CLA Neuchâtel. Tout le monde reconnaît aujourd'hui que savoir une langue, ce n'est pas seulement posséder des connaissances *sur* cette langue, mais maîtriser un certain comportement verbal dans cette langue. On en déduit que ce comportement verbal, pour être acquis, doit être exercé, et que le laboratoire de langues constitue

l'instrument le plus approprié à cet entraînement parce que l'élève y est constamment actif, contrairement à ce qui se passe en classe. C'est se contenter d'une conception très superficielle de l'activité et du comportement verbal, identifiés principalement à la locution. Qu'est-ce qui permet d'affirmer en effet que l'enfant qui parle une minute et écoute quarante-quatre minutes dans une classe est moins actif au plan cognitif que celui qui écoute vingt-deux minutes et parle vingt-deux minutes au laboratoire? Plusieurs communications ont mis en évidence le caractère actif de l'audition et critiquent à juste raison la part nettement insuffisante qui lui est accordée dans l'apprentissage d'une langue. Le comportement verbal ne s'évalue pas quantitativement en terme de "temps passé par l'élève à parler" en classe ou au laboratoire: ce qui compte, c'est la *qualité* du comportement verbal, compréhension ou expression, pour celui qui apprend. Il ne suffit pas de faire écouter ou dire des énoncés "qui ont un sens", comme on le recommande généralement, il faut donner l'occasion d'entendre et d'exécuter des actes de langage qui ont un sens *pour l'élève*, en fonction de la situation de communication dans laquelle il se trouve. Or, c'est impossible au laboratoire de langues, sauf pour l'audition de documents authentiques (mais un magnétophone à cassette se prête mieux à cet usage). Reste l'utilité du laboratoire de langues dans la toute dernière phase de l'apprentissage, pour fixer individuellement des structures découvertes et assimilées préalablement dans les exercices de communication, mais c'est une hypothèse qui demande vérification.