Publié dans Bulletin CILA (Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée)
(« Bulletin VALS-ASLA » depuis 1994) 20, 84-98, 1974
qui doit être utilisé pour toute référence à ce travail

Laboratoire de langues et efficacité

M. Cembalo, E. Harding, H. Holec, Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues de l'Université de Nancy II

Le laboratoire de langues est un instrument qui fait maintenant partie de l'arsenal classique des moyens mis en oeuvre dans l'apprentissage des langues. Il est en passe de devenir un outil "traditionnel". Cependant, l'installation d'un laboratoire de langues représente un investissement que l'on peut qualifier de lourd tant en termes financiers[1] qu'en termes d'énergie consacrée à sa mise en route.

L'ampleur des fonds déjà investis dans l'installation de laboratoires, de même que les implantations envisagées (la France est en train de généraliser l'emploi du laboratoire de langues dans l'enseignement secondaire) provoquent chez les administrateurs une interrogation sur la valeur véritable du laboratoire et ils se demandent si l'investissement envisagé ne serait pas mieux utilisé d'une autre manière.

Après les administrateurs viennent les enseignants dont les réactions sont pour le moins incertaines devant cette machine dont ils ne savent pas très bien s'ils doivent attendre le paradis des résultats miracles, l'enfer des déceptions pédagogiques ou le purgatoire d'un accroissement de travail sans commune mesure avec l'amélioration des résultats de leurs élèves.

Chacun se pose, dans les termes qui lui sont propres, la question de l'efficacité du laboratoire de langues: le rendement d'un système d'enseignement est-il modifié favorablement par l'introduction d'un laboratoire de langues et si oui, à quelles conditions et dans quelle mesure?

On a tenté d'apporter des éléments de réponses par des expérimentations dans de nombreux pays notamment en Grande-Bretagne et aux Etats-Unis. Le fait que ces expérimentations aient été jugées insuffisantes et aient donné naissance à d'autres études montre qu'elles n'ont pas fourni de résultats particulièrement convaincants.

Il est bon d'essayer de faire une synthèse de ces recherches et de dégager une problématique cohérente de la recherche sur les laboratoires de langues. Ceci permettra d'éviter à l'avenir les erreurs, si toutefois il y en eût, qui limitent la portée de ces expérimentations ou en influencent les résultats. Ceci devrait également permettre d'examiner si le problème de l'efficacité du laboratoire de langues est posé dans les termes où il doit être posé.

1 L'achat et l'installation d'un laboratoire audioactif-comparatif de 20 cabines représente à peu près deux années de traitement d'un enseignant français. La maintenance et l'entretien de ce laboratoire représentent par an environ la moitié de ce salaire.

C'est ce que nous allons essayer de faire en récapitulant quelques expérimentations réalisées dans différents pays, puis en essayant de les évaluer et enfin d'esquisser une analyse de la notion d'efficacité appliquée à l'apprentissage d'une langue vivante.

1. Expérimentations

Nous étudierons quatre expériences portant sur le laboratoire de langues: le rapport Keating, le rapport Lorge, l'expérience suédoise et l'expérience de Freedman. Il est bien évident que ces quatre expérimentations ne sont pas les seules qui aient été pratiquées sur le laboratoire de langues mais elles suffisent à notre étude[2].

Rapport Keating

Rappelons d'abord les conditions dans lesquelles s'est déroulée cette expérience. Elle a eu lieu en 1963 et portait sur plus de 5.000 étudiants fréquentant 21 écoles de la zone urbaine de New York. Elle se proposait de comparer les résultats d'un enseignement de français avec ou sans laboratoire de langues pendant une année.

Le groupe laboratoire se composait de tous les étudiants ayant utilisé un laboratoire de langues au cours de l'année où avait lieu le test. Il était formé d'environ trois mille étudiants.

Le groupe de contrôle comprenait les deux mille étudiants qui n'avaient à aucun moment appris le français en laboratoire.

Les étudiants étaient classés dans des groupes en fonction de leur QI et du nombre d'années d'apprentissage antérieur du français. On divisa en 5 classes selon le QI (supérieure, élevée, moyenne, basse, inférieure) et 4 niveaux selon le nombre d'années d'apprentissage (1° niveau 1 an, etc. . . .).

A l'issue de cette année d'apprentissage, les deux groupes furent testés par un triple test portant sur la compréhension orale, la compréhension écrite et l'expression orale. Les résultats des tests montrèrent que, à l'exception de l'expression orale au niveau 1, le groupe de contrôle avait obtenu l'avantage dans chaque domaine testé, et ceci à tous les niveaux.

Une conclusion au moins était évidente: l'efficacité du laboratoire de langues était à remettre très sérieusement en question. De plus, l'analyse des résultats montra une autre différence selon les classes: plus l'étudiant avait un QI élevé, moins il avait de chance de tirer profit du laboratoire.

2 D'autres expérimentations sont mentionnées dans Freedman 1964 et 1969.

En 1963, année où l'expérimentation eut lieu à New York, ce rapport eut, on peut aisément se l'imaginer, un grand retentissement.

Rapport Lorge

La même année, était publié par le Board of Education of the City of New York le rapport de Sarah W. Lorge.

Ce rapport contenait les conclusions d'une expérimentation qui avait duré 3 ans et qui portait elle aussi sur la comparaison de l'acquisition du français par des étudiants soumis à un enseignement traditionnel sans laboratoire avec celle d'étudiants travaillant en laboratoire.

Il ressortait de cette expérimentation que non seulement les étudiants en laboratoire avaient acquis une plus grande maîtrise en compréhension orale et en expression orale, surtout au cours de la première année, tout en faisant une performance analogue en compréhension et en expression écrite, que les étudiants du groupe de contrôle, mais qu'en outre ils étaient beaucoup plus motivés qu'eux pour poursuivre l'apprentissage de la langue (74 % d'entre eux avaient opté pour une 4ème année facultative, contre 45 % seulement parmi les étudiants traditionnels).

Expérience de Stockholm

En janvier 1966, l'Université suédoise décidait de procéder à son tour à une expérimentation sur l'efficacité du laboratoire de langues. Pour reprendre les termes de Hans Jalling, dans un exposé fait au Second Congrès International de Linguistique Appliquée, Cambridge 1970: "Je dirai, 3 ans et demi après le début de l'expérience, que nous avons appris de multiples choses sur le laboratoire de langues; mais nous n'avons pas trouvé de réponse au problème de l'efficacité, et je crois que nous n'en trouverons jamais, pour la bonne raison que ce problème ne peut pas être résolu dans sa formulation actuelle."

Dans ce même rapport, H. Jalling signale le résultat d'une expérience particulière portant sur l'acquisition de l'emploi de l'article défini anglais qui pose de gros problèmes aux étudiants suédois. La section d'anglais de l'Université de Stockholm avait comparé l'acquisition de ce point de grammaire par un groupe d'étudiants travaillant sur un cours programmé en laboratoire avec celle d'un groupe travaillant sur du matériel écrit et oral en classe traditionnelle.

Les résultats montraient que du point de vue de la performance finale les deux groupes étaient tout à fait comparables, avec même un léger avantage pour les étudiants traditionnels. Cependant, et c'est cet aspect de la question qu'il faut noter, les étudiants en laboratoire avaient atteint cette performance

finale dans le tiers du temps mis par les autres: 3,2 heures au lieu de 9,4 heures.

Expérience de Freedman

Voyons maintenant pour terminer ce rapide tour d'horizon, l'expérience conduite par Elaine W. Freedman en 1968 à l'Université de Reading, en Grande-Bretagne.

L'objet de son expérimentation était de comparer les résultats atteints par un groupe travaillant en laboratoire avec ceux d'un groupe recevant un enseignement traditionnel en salle de classe pour une tâche très restreinte, celle de l'acquisition de l'infinitif français employé comme substantif. Le contrôle avait porté sur deux groupes d'étudiants constitués non sur des critères d'intelligence ou d'aptitude, mais selon les principes de l'échantillonnage statistique.

Le groupe traditionnel bénéficia d'un cours d'une heure sur le problème, avec exercices pratiques; 7 jours plus tard, les étudiants subirent un test comportant 36 items.

Le groupe laboratoire bénéficia lui d'une séance de laboratoire d'une heure, sur le même problème; les étudiants furent également testés une semaine plus tard.

Dans les deux groupes les étudiants disposèrent d'un résumé écrit.

L'analyse des tests montra que le groupe laboratoire avait obtenu des résultats supérieurs à ceux du groupe traditionnel, ce qui montrait que, pour l'apprentissage de cette tâche particulière, l'infinitif français employé comme substantif, le laboratoire de langues était plus efficace que le cours traditionnel.

La conclusion à tirer de cette brève présentation de quatre expérimentations conduites dans le but d'apporter une réponse au problème de l'efficacité du laboratoire de langues est évidente: les résultats obtenus sont soit contradictoires, soit non corrélables du fait qu'elles portent sur des choses différentes (performance globale, performance spécifique, attitudes vis-à-vis de l'apprentissage . . .).

Le problème par conséquent est de savoir qui il faut croire, et ce qu'il faut croire. En d'autres termes, quelle importance faut-il accorder à ces expérimentations?

Pour répondre à cette question, il est nécessaire de commencer par examiner ces expériences de près pour s'assurer de leur validité en tant qu'expérimentations.

2. Valeur des expérimentations

Deux démarches sont possibles lorsque l'on veut conduire une expérimentation pour comparer une méthode d'enseignement à une autre.

La première consiste à comparer des groupes en fonction d'un faisceau de variables présentes simultanément dans les conditions d'apprentissage. Dans ce type d'expérimentation, on rencontre des situations d'apprentissage réelles non manipulées où l'expérimentateur ne se préoccupe pas de contrôler ni d'isoler mais seulement d'observer (cf Kerlinger 1966, cité par Aleamoni et Spencer 1969).

Ce type d'expérimentation permet des comparaisons globales de performances atteintes dans des situations d'apprentissage différentes (par exemple, apprentissage en salle de classe / apprentissage en laboratoire de langues).

Le rapport Keating fait appel à ce type de dispositif d'expérimentation qui présente un inconvénient majeur: il ne renseigne aucunement sur le rôle respectif des différentes variables mises en jeu. On pourra se rendre compte que telle situation d'apprentissage donne de meilleurs résultats que telle autre, mais on ne saura pas du tout ce qui, dans la situation privilégiée, a provoqué la différence, on ne pourra pas savoir, par exemple, quel rôle le laboratoire de langues a pu jouer.

La seconde démarche consiste à isoler les différentes variables qui interviennent dans les conditions d'expérimentation, puis à manipuler les conditions expérimentales de telle sorte que toutes les variables soient fixées, à l'exception de la, ou des variables dont on veut mesurer l'influence et dont les variations seront soigneusement contrôlées. C'est la méthode des variations concomitantes si utilisée dans les sciences physiques.

Ce type d'expérimentation permet d'apprécier l'effet de la variable laboratoire sur la performance finale en comparant les résultats atteints par deux groupes dont les conditions d'apprentissage ne diffèrent que par cette seule variable, toutes les autres étant communes et fixes, ou à la limite, variant également et uniformément pour les deux groupes.

Ce type d'expérimentation, qui semble plus adapté à une étude de l'efficacité du laboratoire de langues, comporte aussi un inconvénient assez important: le nombre des variables entrant en jeu dans l'apprentissage est très élevé. Elles sont caractéristiques des trois pôles de la situation d'enseignement: apprentissage, enseigné, enseignant.

Variables de l'apprentissage

Toutes les conditions d'apprentissage (sauf celle soumise à étude: l'utilisation du laboratoire de langues en ce qui nous concerne) doivent être strictement identiques.

— Le contenu de l'apprentissage doit être le même pour tous. Il serait inutile d'apprendre à un groupe la langue orale et à l'autre groupe la langue écrite. Cette condition suppose l'élimination de tout contenu spécifique à un seul type d'apprentissage.

— Les objectifs et la progression du programme, de même que son organisation interne doivent être identiques.

— Le temps d'apprentissage doit être le même pour tous. Cette variable semble d'un contrôle facile, il n'en est rien en ce qui concerne les langues vivantes de grande diffusion. En effet, l'apprentissage ne se fait pas uniquement pendant le temps passé en classe ou au laboratoire. Il suffit de songer aux multiples possibilités d'apprentissage qu'offre le monde extérieur (disques, livres, journaux, films en version originale, etc. . . .). Contrôler ces apports extérieurs serait pratiquement impossible.

— Même moment d'apprentissage pour tous: même moment de la scolarité mais également même moment par rapport à tel ou tel autre apprentissage.

— Même cadre d'apprentissage pour tous les sujets qui participent à l'expérimentation: ceci suppose que l'apprentissage qui fait l'objet de l'observation tienne la même place dans le cadre des études, qu'il ne fait pas l'objet d'un traitement privilégié positivement ou négativement, que le temps consacré aux matières apprises parallèlement n'est pas différent selon les individus, que les objectifs de ces apprentissages parallèles de même que les examens qui les sanctionnent soient les mêmes.

— Si l'expérimentation se fait sur des grands nombres le type de matériel utilisé devra être le même pour tous les sujets de l'expérimentation: qualité du matériel, type de laboratoire, aspect et confort de l'installation.

Variables de l'enseigné

Ces variables sont les plus nombreuses et certaines sont parmi les plus difficiles à contrôler. Les groupes comparés doivent être comparables, c'est-à-dire homogènes. Ceci n'implique pas nécessairement que tous les individus qui composent les groupes soient identiques, mais qu'au moins ils se correspondent par paire d'un groupe à l'autre pour avoir ainsi des groupes de composition semblable.

L'homogénéité des groupes est affectée par

— le niveau socio-culturel: milieu familial identique, selon les critères impliqués par le terme 'socio-culturel'. (Revenus, accès à l'information, attitudes envers le savoir . . .)

— le niveau intellectuel: non seulement exprimé en termes quantitatifs de quotient intellectuel égaux, mais aussi exprimé en termes qualitatifs de types

d'intelligence (créatrice/conventionnelle, analytique/synthétique, verbale/non-verbale).

— la motivation: ce terme recouvre, comme dans le cas du niveau socio-culturel, toute une série de facteurs; volonté d'apprendre mais également l'attitude du sujet envers la langue qu'il apprend; l'attitude envers l'apprentissage et le contexte dans lequel celui-ci est placé; l'attitude plus ou moins encourageante des parents, etc. . . . Les facteurs de détermination de ces variables sont encore plus nombreux. Un facteur à contrôler qui affecte le domaine des motivations est l'effet Hawthorne, c'est-à-dire l'influence exercée par la situation d'expérimentation sur les sujets, qui risque d'affecter de manière différente l'un ou l'autre groupe.

— le niveau en langue: il doit être mesuré non seulement en termes de performances analogues dans telle ou telle aptitude, mais aussi en termes de connaissances passives non actualisées analogues. Si, en effet, les connaissances non activées ne sont pas évaluées, certains sujets peuvent se trouver dans la situation d'avoir à apprendre des éléments entièrement nouveaux, alors que d'autres les auraient déjà abordés mais ne les auraient pas, pour une raison ou pour une autre, actualisés dans un test de performance.

— l'aptitude à l'apprentissage et l'aptitude à l'apprentissage de la langue considérée. Ici se présente une difficulté d'ordre méthodologique: la mesure d'une telle aptitude ne saurait être envisagée dans l'absolu et doit nécessairement faire intervenir la méthode d'apprentissage (inductive/déductive, explicite/implicite, etc. . . .). Il faudra donc s'assurer dans le cas d'une expérimentation sur le laboratoire de langues que les sujets du groupe utilisant le laboratoire sont aussi aptes à apprendre en laboratoire que ceux qui apprennent dans une classe traditionnelle le sont à apprendre selon une méthode traditionnelle.

— l'expérience d'apprentissage: qui comprend non seulement l'apprentissage antérieur en langues mais aussi les autres matières avec les succès, les échecs et les méthodes suivies dans ces apprentissages.

Variables de l'enseignant

Pour maîtriser les variables apportées par l'enseignant, il sera nécessaire de trouver des paires correspondantes comme pour les sujets de l'expérimentation. Si le nombre des sujets est réduit, on préfère utiliser un seul enseignant pour tout le monde (bien que cela n'élimine pas les variations dues aux conditions différentes telles que l'heure, la fatigue ou encore l'état de santé, qui ne sauraient rester constants, à moins d'introduire un robot enseignant). On peut aussi procéder par rotation mais ce procédé suppose à la fois une grande souplesse et une maîtrise technique parfaite de la part de

l'enseignant qui doit passer d'un type d'enseignement à un autre avec régularité.

Les principales variables qui entrent en jeu et qui donc sont à contrôler sont les suivantes:

— attitudes vis-à-vis des élèves; patience, amour, haine, exigence, de même que l'aptitude à éveiller l'intérêt, à susciter les enthousiasmes, à soutenir un effort . . .

— attitudes par rapport à la méthode: acceptation, indifférence, opposition, enthousiasme . . .

— niveau de connaissances dans le domaine culturel que ce soit pour le pays de la langue maternelle ou pour celui de la langue étrangère, et conception de la culture et de ses liens avec la langue;

— niveau de connaissance en langue étrangère et maternelle;

— connaissances en linguistique, psycho-pédagogie, psychologie, etc. . . .

— niveau de compétence pédagogique: nombre d'années d'enseignement, familiarité avec la ou les méthodes employées, etc. . . .

etc. . . ., etc. . . .

Toutes les variables que nous venons d'énumérer (et qui ne sont elles-mêmes que les résultats d'actions antérieures) doivent être contrôlées. Elles doivent rester contrôlées au cours de l'expérimentation; si elles varient, elles doivent varier de la même façon pour les deux groupes tout au long de l'expérimentation. Ceci est particulièrement difficile à réaliser lorsque les expériences sont de longue durée. En effet, en matière d'apprentissage des langues, les occasions d'apprentissage sont nombreuses, et comment s'assurer que tel ou tel des sujets n'a pas fait de séjour dans le pays où est parlée la langue étrangère, tel autre n'a pas eu un accident, tel autre enfin a pu connaître des problèmes d'ordre psychologique qui ne peuvent manquer de retentir sur l'apprentissage.

Une autre variable, incontrôlable celle-là, est la vie du groupe d'apprentissage dont nous savons qu'il se développe et vit de manière tout à fait individuelle. On ne peut éviter que deux groupes ne se développent dans des directions divergentes, voire opposées.

Le nombre des variables recensées est très important et une comparaison de méthodes se révèle être, du fait de ce grand nombre de variables à contrôler, extrêmement difficile, voire impossible à mener à bien rigoureusement.

A la lumière des critères que nous venons d'examiner, nous pouvons maintenant évaluer les expérimentations que nous avons mentionnées au début de cet exposé.

Le rapport Keating: d'un point de vue méthodologique, on ne peut qualifier cette recherche d'expérimentation, et l'on peut douter de la valeur

de ses conclusions. Nous avons déjà mentionné qu'ils s'apparentait plus à un dispositif du type "ex post facto research design". On ne peut guère savoir d'une part quel rôle le laboratoire de langues a joué dans la différence entre les groupes, d'autre part, quelle influence les autres variables (et lesquelles?) ont eue sur le résultat.

— le matériel utilisé n'était pas défini et Keating lui-même signale l'emploi de différents types de laboratoire dans les écoles fréquentées par les étudiants du groupe laboratoire.

— il est bien évident que les variations dues aux enseignants n'ont pu être contrôlées que très partiellement, vu l'étendue de l'observation.

— le contenu de l'apprentissage n'a pas fait l'objet d'une définition commune, ce qui permet de penser que différents points ont été abordés dans des ordres différents et peut-être que certaines parties ont fait l'objet d'un apprentissage dans tels groupes et ont été volontairement négligées dans d'autres.

— les groupes n'étaient pas comparables: les seules variables contrôlées dans l'observation étaient le QI et le nombre d'années d'apprentissage antérieures de la langue. La manière dont s'était déroulé l'apprentissage antérieur (en particulier si les sujets s'étaient ou non servis d'un laboratoire) n'a fait l'objet d'aucune investigation.

Ces différentes carences font dire à Edward W. Stack (E. W. Stack 1964) "we have a report on the efficacy of something or other used somehow".

Expérience de Stockholm: de l'avis même du rapporteur au congrès de Cambridge, cette expérimentation, bien que répondant davantage aux critères que nous avons examinés, ne saurait avoir de valeur qu'indicative, dans la mesure où toutes les variables n'ont pas été suffisamment contrôlées et où l'expérimentation a "de manière évidente bénéficié de l'effet Hawthorne et d'autres facteurs psychologiques".

On peut considérer les deux autres expérimentations, celle de Sarah Lorge et celle de Elaine Freedman, comme valables, bien qu'elles ne soient pas parfaites. Une simple lecture de leurs rapports montre quels soins elles ont pris pour contrôler toutes les variables possibles dans leurs expérimentations.

Indépendamment de leur valeur en tant qu'expérimentations, ces expérimentations doivent être évaluées quant à l'importance à accorder à leurs résultats. En effet, un résultat d'expérimentation en sciences humaines, comme d'ailleurs dans les autres sciences, nécessite une interprétation qui lui donne sa signification. Cette interprétation doit reposer sur une toile de fond théorique et deux expériences, pour être comparables, doivent s'appuyer sur la même analyse de base. Sans un consensus sur l'objet de l'expérimentation on ne saurait comparer les résultats.

Or les expériences que nous avons examinées tendent-elles à mesurer la même efficacité?

H. Jalling parle, à propos de l'expérience de Stockholm, de compétence analogue acquise en un temps plus ou moins long. Freedman et Lorge parlent de performance globale ou partielle. Lorge parle également de différence d'attitude envers la langue étrangère et son apprentissage. Devant cette diversité d'interprétations, la question fondamentale se pose inévitablement: qu'est-ce que l'efficacité du laboratoire de langues? en quels termes peut-on mesurer l'efficacité d'un apprentissage de langue?

La notion d'efficacité n'a pas d'existence propre. Elle ne peut exister que si elle est appliquée à un objectif. Il n'est guère possible de se rendre plus ou moins efficacement de X à Y si on n'a pas défini auparavant X et Y. Nous allons tenter de déterminer à quels objectifs des comparaisons d'efficacité du laboratoire de langues et d'autres techniques d'enseignement peuvent s'appliquer. Puis en analysant les objectifs d'un apprentissage de langue, voir si les points d'application possibles de l'efficacité du laboratoire peuvent servir cet objectif.

Performance

La première variable que le laboratoire peut affecter est une performance globale ou partielle mesurée à l'issue d'une période d'apprentissage. Cette performance peut être d'une qualité plus ou moins grande.

— la même performance peut être atteinte en un temps plus ou moins long (par exemple dans l'expérimentation de Stockholm);

— la performance peut être plus ou moins bonne après le même temps d'apprentissage (par exemple dans l'expérimentation de Elaine W. Freedman);

— la performance peut être améliorée dans certains domaines ou pour certaines aptitudes, elle peut être par contre moindre pour d'autres aptitudes;

— la performance peut être supérieure à un moment donné de l'apprentissage (au début par exemple);

— l'adaptation du programme à l'enseigné peut être facilitée ou au contraire empêchée;

— la stabilité de la performance acquise de même que sa conservation dans le temps peuvent être plus ou moins grandes;

— l'acquisition peut être plus ou moins figée, c'est-à-dire plus ou moins susceptible d'adaptation en fonction des exigences des situations réelles de communication.

Attitudes et motivations

La création ou le renforcement d'une motivation ou au contraire son affaiblissement peuvent dépendre de l'utilisation ou non du laboratoire de langues.

Cette influence sur la motivation est à son tour dépendante de réactions plus simples qui sont difficilement prévisibles au niveau individuel (réactions au confort, aux voix, au rythme, au style, aux autres personnes . . .).

— effet sur l'attitude face à l'aspect communicatif de la langue.

Dans le domaine des attitudes vis-à-vis de la communication, nous mentionnerons une série d'observations faites lors de sessions intensives en pays anglophones. Les groupes fonctionnaient en laboratoire pendant environ 1 heure par jour et leurs réactions à ce type d'apprentissage étaient mises à jour au moyen d'interviews. Il est ressorti de la compilation des interviews qu'un premier groupe employant le laboratoire sous forme dirigée, n'y voyait pas tellement un instrument de travail et d'apprentissage mais une possibilité de neutraliser une situation traumatisante: le laboratoire permettait de rendre inoffensif et dominable à volonté le processus de communication auquel ils étaient confrontés parallèlement lors de contacts organisés avec les anglophones.

Un second groupe de personnes, utilisant le laboratoire selon une formule moins structurée (en particulier choix libre des programmes par l'étudiant) a permis de révéler, dans la même direction d'investigation, deux types de réactions complètement opposées et de dégager des attitudes face à la langue et à l'apprentissage. Le premier type de réaction découle directement de l'observation précédente et voit dans l'utilisation un moyen de recréer la situation de communication en la débarrassant de ses aspects négatifs. Le laboratoire est un instrument utilisé pour se débarrasser d'une certaine pudeur, de la crainte du ridicule.

Le deuxième type de réaction est complètement opposé: les étudiants considéraient l'effet neutralisant du laboratoire comme totalement négatif et refusaient de travailler et de "parler avec une machine sans réaction". Ce type de réaction aboutissait à un rejet catégorique du travail en laboratoire tandis que dans le premier cas les étudiants considéraient le travail en laboratoire comme une phase de préparation à une utilisation de la langue en situation réelle de communication.

Dans les deux cas, cependant, la réaction à l'apprentissage en laboratoire permettait de définir pour l'étudiant un profil particulier d'apprentissage adapté à sa réaction personnelle.

La notion d'efficacité pose un autre problème. A quel niveau va-t-on juger de celle-ci? Le problème peut être posé en des termes très différents.

Niveau général: l'utilisation du laboratoire de langues permet-elle d'apprendre avec succès une langue à un plus grand nombre de gens? c'est-à-dire qu'une augmentation de pourcentage de sujets atteignant un certain niveau de performance sera considéré comme prouvant l'efficacité plus grande du laboratoire de langues.

Niveau de l'enseignant: le laboratoire de langues permet-il à un enseignant de "traiter" plus d'enseignés qu'une autre stratégie pédagogique?

Niveau de l'enseigné: pour un individu donné, (c'est-à-dire l'ensemble des variables que nous avons vues précédemment chez l'enseigné, mais également ses besoins spécifiques exprimés en langues et ses conditions de travail personnelles) le laboratoire de langues permettra-t-il d'atteindre plus rapidement une performance correspondant au besoin initial à l'origine de l'apprentissage d'une langue? Dans cette problématique, le laboratoire de langues ne s'oppose plus à une approche plus "traditionnelle" de travail de groupe. Il apparaît comme une des composantes possibles dans la stratégie à mettre en oeuvre pour répondre aux besoins d'un individu. Il ne s'agit plus d'un problème de concurrence mais d'un problème de complémentarité où les différents moyens d'apprentissage possibles sont évalués en fonction des objectifs et de conditions d'apprentissage bien précis.

Parmi ces trois niveaux, il faut faire un choix. Le premier choix et le second choix nous conduisent à la problématique qui fait l'objet des expérimentations que nous avons examinées au début de cet article avec toutes les difficultés qui les caractérisent.

Le choix de l'apprenant comme point de départ de l'étude sur le laboratoire de langues permet d'ouvrir une autre direction de recherche. Il ne s'agit plus de comparer tel ou tel type d'apprentissage à l'apprentissage avec laboratoire de langues. Il s'agira plutôt de déterminer quels sont *les* moyens (et non plus *le* moyen) qui sont les plus aptes à être utilisés par un apprenant. Il faudra déterminer *l'ensemble* le plus propice à amener un résultat optimum. Cette détermination ne peut se faire que par une bonne connaissance de l'individu. Or nous ne savons guère, dans l'état actuel de la recherche, quels facteurs, quels événements, quelles influences, peuvent déterminer chez l'apprenant une disposition, ou au contraire, une contre-indication à l'emploi de tel ou tel instrument, ou à l'apprentissage par tel ou tel type de programme. En fait, il s'agit de déterminer les conditions de l'individualisation de l'apprentissage, ses modalités, en partant de l'individu qui apprend et non pas de la machine, qu'elle soit d'ailleurs laboratoire de langues ou circuit fermé de télévision ou autre machinerie plus ou moins électronique.

L'importance du laboratoire de langues, c'est peut-être, en dernière analyse, l'occasion qu'il offre de remettre en cause une démarche pédagogique qui se centre sur l'enseignant ou sur le médium et de permettre de revenir au seul sujet important: celui qui apprend.

Bibliographie

"The Keating Report" – A Symposium (1964), *Modern Language Journal* XLVIII No 4. 3 articles: nombreuses références.
"Critique in Pennsylvania Project" (1969), *Modern Language Journal* LIII No 6. 5 articles: nombreuses références.
Wakeman, A. (1971): "Are Language Laboratories Worth the Money? ", *Audio Visual Education.*
Jalling, H. (1971): "Preliminary Recommendations of the Swedish Research Project on Language Laboratories in University Teaching: an Interim Report" in *Applications of Linguistics,* J. L. Trim et G. E. Perren, Cambridge University Press.
Jalling, H. (1970): "Current Trends in the Use of Language Laboratories in Sweden", *Paper read at the Canadian Conference on Language Laboratories, Montreal, Québec.* 22–24 January 1970.
Freedman, Elaine S. (1969): "An Investigation into the Efficacy of the Language Laboratory in Foreign-Language Teaching", *Audio-Visual Language Journal* 7, No 2.
Keating, Raymond F. (1963): "A Study of the Effectiveness of Language Laboratories 'Keating Report' ", Institute of Administrative Research, Teachers College, Columbia University.

Commentaire de A. Guex, Université de Lausanne

1. Remarques de détail

p. 85: "plus l'étudiant avait un QI élevé, moins il avait de chance de tirer profit du laboratoire". Il serait intéressant de savoir comment le LL a été utilisé (pour des exercices de simple répétition, pour des exercices de drill mécanique, ou au contraire pour des exercices requérant la participation active de l'étudiant.)

p. 86: ". . . ce problème ne peut pas être résolu dans sa formulation actuelle". Que faut-il entendre: qu'il s'agit d'un faux problème, que la notion d'efficacité ne peut pas être définie assez rigoureusement?

p. 86: Il semble bien qu'il s'agit de la même expérimentation que celle dont il est fait état dans le rapport H. Jalling à la page 174, mais dont les conclusions sont modifiées par la note 10 de ce même rapport. L'écart entre les deux types d'enseignement est donc moins considérable.

p. 87: "L'analyse des tests": de quels tests s'agit-il? Etaient-ils de nature à privilégier l'un ou l'autre groupe?

p. 92: ". . . il s'apparentait à un dispositif du type "post facto research design". M. Cembalo pourrait-il préciser dans quelles circonstances on a recours à un tel dispositif?

p. 93: ". . . voir si les points d'application possibles de l'efficacité du laboratoire peuvent servir cet objectif". Ne faudrait-il pas plutôt dire

"servir *ces* objectifs"? D'autre part, je dois avouer que je ne parviens pas à retrouver dans les pages 93 à 95 le développement du plan figurant à la page 93: "Nous allons tenter . . . . cet objectif".

2. Les expérimentations citées par M. Cembalo

a. Rapport Keating: ses conclusions ne peuvent pas être retenues, le nombre des variables intervenant n'ayant pas été pris en considération.
b. Les conclusions des 3 autres expérimentations sont également récusées par M. Cembalo parce que leurs objectifs divergent. Cependant, me semble-t-il, deux d'entre elles (Jalling et Freedman) ont des objectifs très proches puisque toutes deux visent à une compétence partielle. D'autre part, les expériences Lorge et Freedman sont jugées valables (p. 92). N'y a-t-il donc pas quelque chose à tirer de ces expériences?

En résumé, M. Cembalo cite une expérience manifestement dénuée de valeur et trois expériences de valeur discutable. Je voudrais alors demander à M. Cembalo:

– si ce choix lui a été imposé par le simple fait que ce sont les seules expériences connues. Dans ce cas, ne faudrait-il pas procéder à d'autres expériences avant de conclure?
– s'il a été procédé à d'autres expériences, y en a-t-il qui soient valables sur le plan méthodologique et dont les objectifs soient convergents? Si tel est le cas, des conclusions définitives pourraient être tirées quant à l'efficacité (ou la non-efficacité) du laboratoire.

3. Conclusions du rapport de M. Cembalo

a. M. Cembalo estime en conclusion que le problème de l'efficacité du laboratoire est un faux problème, car on ne peut pas définir la notion d'efficacité en termes absolus. Je cite (p. 95): "Il ne s'agit plus de comparer tel ou tel type d'apprentissage à l'apprentissage avec laboratoire de langues. Il s'agira plutôt de déterminer quels sont les moyens (et non plus *le* moyen) qui sont les plus aptes à être utilisés par un apprenant".
Mais ne peut-on pas dire que c'est là déplacer le problème, ou plutôt le reporter à plus tard? Car "déterminer quels sont les moyens les plus aptes" ne revient-il pas à comparer *l'efficacité* de ces moyens?

b. Un point qui me paraît extrêmement important n'a pas été abordé par M. Cembalo. Les doutes que beaucoup ont exprimés quant à "l'efficacité" de LL portent essentiellement sur le problème du transfert. M. Cembalo pourrait-il nous dire si des expériences ont été faites dans ce domaine? A-t-on pu établir avec certitude que ce qui semble acquis par le LL ne débouche pas sur une compétence accrue hors du LL?

c. L'impasse à laquelle aboutit M. Cembalo est levée si l'on prend pour point de départ l'enseigné (p. 95) et non pas le moyen, ou l'enseignant. Cela revient à dire que le laboratoire de langues devrait être *un* des moyens utilisés dans un enseignement *individualisé.* Ce qui semble signifier que le laboratoire de langues ne convient pas à un enseignement collectif.

   Cette conversion à l'enseignement individualisé semble ne poser pas trop de problèmes au niveau universitaire, où les niveaux et les besoins sont très diversifiés. Il est d'ailleurs possible, peut-être même probable que, à un niveau général, l'enseignement de demain sera un enseignement individualisé. Mais cette conversion, au niveau secondaire, suppose une refonte complète du système: c'est là une solution qui n'est envisageable qu'à long terme.

   Alors que faire aujourd'hui? De nombreuses écoles secondaires sont équipées de laboratoires de langues; d'autres, plus nombreuses encore peut-être, ont opté pour le laboratoire et s'impatientent des lenteurs administratives qui retardent le moment où, elles aussi, seront pourvues d'un laboratoire, conçu et aménagé comme un instrument d'enseignement collectif. Il y a là un problème que nous ne pouvons pas éluder.