

### Linguistique et enseignement des langues\*

Langue maternelle et langues étrangères ont été enseignées pendant des siècles sans qu'on sache exactement, sans qu'on se demande même ce qu'est le système d'une langue, comment il s'acquiert et comment il s'emploie. Sans doute admettait-on implicitement que l'apprentissage et l'emploi d'au moins une langue constituent des activités si naturelles et si familières à tous les individus qu'elles ne nécessitent pas d'examen approfondi. Pour l'enseignement, on reprenait de génération en génération, sans les remettre en question ni les modifier sur le fond, des grammaires traditionnelles qui présentaient des descriptions fort peu satisfaisantes de la langue sur de nombreux points: méconnaissance de l'usage contemporain, de la langue parlée, dont les structures sont assimilées à tort à celles de la langue écrite, place excessive accordée à la morphologie aux dépens de la syntaxe, recours à des définitions, des règles et des explications souvent incohérentes, insuffisamment explicites, voire fausses; cloisonnement et dispersion des informations grammaticales qui dissimulent l'aspect systématique de la langue, enfin présentation essentiellement analytique qui peut éventuellement aider l'élève à saisir la structure d'une phrase déjà faite, mais qui lui est de peu d'utilité pour construire une phrase nouvelle<sup>1</sup>. On rétorquera que tous ces défauts n'ont pas empêché de nombreuses personnes, au cours des siècles passés, d'apprendre des langues étrangères. Sans doute, mais il ne faut pas oublier deux faits: le premier, c'est que tous les individus disposent d'une aptitude à l'apprentissage des langues telle qu'ils finissent toujours par tirer profit des données linguistiques, même fragmentaires et désordonnées, qu'ils entendent dans la classe ou dans la rue (ce qui ne veut pas dire qu'un meilleur cours ne permettrait pas d'abrèger considérablement l'apprentissage); le second, c'est que, pendant des siècles, l'apprentissage des langues étrangères a été l'apanage de minorités privilégiées qui disposaient de moyens importants pour compléter l'apport de la grammaire traditionnelle, en particulier dans les domaines de l'usage et de la langue parlée (gouvernante de langue étrangère, séjours à l'étranger, etc.).

C'est seulement au début de ce siècle que sera dénoncée, d'abord par Saussure en Europe, puis par Sapir et Bloomfield aux Etats-Unis, la

\* Texte légèrement remanié de la leçon inaugurale donnée le 6 décembre 1972 par E. Roulet à l'occasion de son installation dans la chaire de linguistique générale de l'Université de Neuchâtel.

<sup>1</sup> on trouvera un examen critique plus détaillé de l'apport des grammaires traditionnelle, structurale et générative transformationnelle à l'enseignement dans E. Roulet: *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Paris, Nathan et Bruxelles, Labor, 1972.

mystification des conceptions traditionnelles du langage et que sera affirmée la nécessité d'une étude systématique de la langue parlée en usage. Dès lors, les principes généraux posés par les linguistes, les méthodes d'analyse mises en oeuvre et des descriptions nouvelles, en particulier de langues qu'on croyait bien connaître, comme l'anglais et le français, vont bouleverser la conception traditionnelle de l'enseignement des langues. L'affirmation du caractère systématique de la langue, la reconnaissance des rapports syntagmatiques et paradigmatiques qui unissent toutes les entités linguistiques condamnent l'apprentissage de mots isolés, la traduction mot à mot, le rabâchage de déclinaisons et de conjugaisons. La langue écrite cède le pas à la langue parlée, qui lui est prioritaire et joue un rôle fondamental dans la communication. Dans le sillage de Saussure, la phonologie du Cercle de Prague, en mettant au premier plan les oppositions sonores qui remplissent une fonction distinctive dans la langue, ouvre la voie à une conception de l'apprentissage du système phonologique qui joue un rôle important dans la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères aujourd'hui. Les grammaires structurales, distributionnelles ou tagmémiques, telles qu'elles ont été développées par Harris et par Pike dans le sillage de Bloomfield, semblent enfin apporter au pédagogue la description dont il a besoin, c'est-à-dire une grammaire de la langue parlée en usage dans une certaine communauté à une certaine époque. Elles offrent en outre l'avantage de donner des définitions précises et vérifiables, car elles se fondent exclusivement sur des critères formels, et de présenter toujours les unités grammaticales dans des constructions (patterns). En substituant un constituant d'une construction à un autre, en modifiant l'ordre ou le nombre des constituants, on obtient les tables de substitution et les exercices structuraux qui occupent aujourd'hui une place centrale dans les cours de langues. Ainsi les progrès, au niveau phonologique comme au niveau grammatical, paraissent importants. Seule la sémantique échappe encore à cette nouvelle approche.

Si la linguistique structurale américaine venait combler des lacunes importantes des grammaires traditionnelles, elle n'apportait pas cependant une solution définitive à tous les problèmes, comme certains l'ont cru prématurément dans les années cinquante. Chomsky a montré que la linguistique structurale (grammaire et phonologie) présentait de nombreux défauts majeurs, dont trois au moins sont dommageables pour l'enseignement des langues. Premièrement, elle fournit seulement un inventaire des formes et des constructions qui apparaissent dans un corpus, mais ne donne pas les règles qui permettraient de construire une infinité de phrases grammaticales. Deuxièmement, elle accorde une importance excessive à des faits secondaires, généralement morphologiques, et néglige des généralisations importantes, en particulier aux niveaux morphophonologique et syntaxique. Enfin, elle décrit

seulement la structure de surface des phrases, ce qui est manifestement insuffisant pour rendre compte de nombreux faits grammaticaux<sup>2</sup>.

Chomsky affirme alors ce paradoxe que la grammaire traditionnelle, qui est en fait beaucoup plus riche que ne le laissent supposer les manuels scolaires ou les ouvrages de référence, présente des informations plus intéressantes que les grammaires structurales. Mais, s'il reconnaît la valeur, méconnue par les structuralistes, du contenu des grammaires traditionnelles, il en critique sévèrement la forme. Selon lui, seule une métalangue rigoureuse et explicite, comme les systèmes formels utilisés en logique, permet de décrire avec précision le système d'une langue. En outre, seule la reconnaissance d'un niveau plus abstrait de structure linguistique, le niveau de la structure profonde ou de la structure sémantique, permet de combler les lacunes des grammaires structurales. Efforts d'explicitation et d'abstraction, j'ai indiqué ainsi deux caractéristiques de la théorie générative transformationnelle de Chomsky, qui se retrouvent d'ailleurs dans l'évolution de toutes les sciences. Mais, si le progrès est indiscutable au plan de la démarche scientifique, il pose de sérieux problèmes au plan des applications. En effet, aussi longtemps que les linguistes utilisaient une métalangue qui n'était autre que la langue de tous les jours et se référaient à des unités, phonèmes ou constituants, que l'on pouvait observer et découper dans la chaîne parlée, il était facile de s'en inspirer directement dans l'élaboration de cours de langues. Il n'en va plus de même quand le linguiste, comme d'ailleurs le physicien ou le chimiste, recourt à une métalangue et à des unités abstraites pour rendre compte des faits de langue. Aussi ne faut-il pas s'étonner si la théorie générative transformationnelle, qui constitue un développement certain de notre savoir linguistique, pose le problème des applications des théories et des descriptions linguistiques à l'enseignement de manière particulièrement aiguë.

Néanmoins, si l'on admet, comme on le fait de plus en plus ces dernières années, que l'intérêt de la linguistique générative transformationnelle pour l'enseignement réside moins dans son appareil formel que dans son contenu, on constate que les descriptions produites ces quinze dernières années ont révélé des régularités sous-jacentes et expliqué des faits jusqu'alors ignorés des grammairiens et des phonologues. Bref, on peut affirmer que la linguistique générative transformationnelle conduit maître et élève à une meilleure compréhension du fonctionnement du système de la langue en général et du système de la langue étudiée en particulier.

<sup>2</sup> on trouvera un exemple d'application des grammaires traditionnelle, structurale et générative transformationnelle à un problème de grammaire française dans notre étude *Modèles de grammaire et enseignement des langues: les constructions causatives en français*, in S.P. Corder & E. Roulet, *Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics*, Bruxelles, AIMAV et Paris, Didier, 1973.

Si l'on dresse ainsi le bilan de l'apport de la linguistique à l'enseignement des langues, il paraît positif. Nul doute que la linguistique, en un demi-siècle, ait enrichi considérablement nos connaissances du système des langues à enseigner. Pourtant, à lire les revues spécialisées, les résultats de cette approche linguistique des problèmes de l'enseignement des langues paraissent aujourd'hui bien décevants et le fossé tend à se creuser entre linguistes généralistes, linguistes appliqués et enseignants.

De fait, il suffit de confronter les objectifs de l'enseignement des langues vivantes et les objectifs des théories et des descriptions linguistiques les plus importantes, de Saussure à Chomsky, pour constater qu'il est illusoire d'établir un lien direct, comme on le fait d'ordinaire, entre les besoins de l'un et l'apport de l'autre.

On admet généralement que le principal objectif de l'enseignement d'une langue vivante est de permettre à un individu de communiquer avec autrui dans les diverses situations de sa vie quotidienne, personnelle ou professionnelle. Mais la réalisation de cet objectif implique trois conditions, qui sont le plus souvent négligées par ceux-mêmes qui l'ont défini.

Premièrement, posséder une langue comme instrument de communication, ce n'est pas seulement être capable de construire et de comprendre des phrases grammaticales; il faut encore savoir utiliser ces phrases dans un co-texte linguistique et un contexte non linguistique donnés. En d'autres termes, il faut savoir, d'une part, combiner ces phrases dans des unités de communication plus vastes, comme le texte ou le dialogue, d'autre part, produire et utiliser les énoncés appropriés à une certaine situation de communication, en fonction des objectifs visés, du cadre, du statut des interlocuteurs, du thème de l'échange et du canal de transmission utilisé, pour ne citer que les facteurs les plus importants.

Deuxièmement, communiquer avec autrui, ce n'est pas seulement transmettre des informations ou poser des questions sur les objets et les événements qui nous entourent ("Il commence son travail à huit heures", "La salle de bain est entre les deux chambres"). A côté de cette fonction référentielle, cognitive ou dénotative, pour reprendre la terminologie de R. Jakobson<sup>3</sup>, d'autres peuvent apparaître, et même dominer, dans la communication quotidienne. L'un des interlocuteurs peut viser principalement à s'affirmer lui-même, à exprimer son attitude (sentiment, jugement) à l'égard de l'autre ou du thème de l'échange (fonction expressive ou émotive),

3 voir R. Jakobson: *Linguistique et poétique*, in *Essais de linguistique générale*, Paris, Minit, 1963, 213 ss.

ou cherche à faire agir l'autre (fonction conative), ou encore parle seulement pour établir ou maintenir un contact avec autrui (fonction phatique). Il ne fait aucun doute que, pour un étranger cherchant à établir et à maintenir des contacts avec des autochtones, ces types de communication, expressive, conative, phatique, sont aussi importants que la communication référentielle. Enseigner une langue comme instrument de communication, ce n'est pas seulement traiter de la fonction référentielle, comme on le fait d'habitude, mais prendre en considération aussi ces autres fonctions du langage.

On prendra garde enfin que la communication, dans une communauté linguistique, ne se fait jamais par l'intermédiaire d'une langue pure, homogène, monolithique. Jakobson l'avait relevé pertinemment: "sans aucun doute, pour toute communauté linguistique, pour tout sujet parlant, il existe une unité de langue, mais ce code global représente un système de sous-codes en communication réciproque; chaque langue embrasse plusieurs systèmes simultanés, dont chacun est caractérisé par une fonction différente<sup>4</sup>." Maîtriser une langue comme instrument de communication, c'est aussi en connaître les différents sous-codes et savoir les utiliser dans les situations appropriées.

Si l'on examine maintenant les différentes théories et descriptions linguistiques couramment appliquées à l'enseignement des langues vivantes, on constate qu'aucune ne peut fournir des informations de cet ordre. C'est que toutes les grammaires sont des grammaires du système, et non de l'emploi, de la langue, et que, corollairement, elles s'en tiennent à la fonction référentielle et négligent les unités de communication supérieures à la phrase, comme le texte ou le dialogue.

En effet, la grammaire traditionnelle, du moins sous la forme où elle apparaît dans les manuels scolaires, est une grammaire de la phrase. Elle vise à enseigner à l'élève la capacité de construire des phrases correctes pour elles-mêmes, en dehors de toute situation de communication. Elle présente une langue monolithique, pure, homogène, qui ne s'emploie en fait dans aucune situation de communication, sinon peut-être celle de la salle de classe, et ignore complètement les différents sous-codes des langues parlées aujourd'hui, alors que la communication orale joue un rôle prédominant. On ne s'étonnera pas, dès lors, que les élèves des classes traditionnelles éprouvent les plus grandes difficultés à communiquer dans la vie.

La linguistique structurale, de Saussure à Harris, vise à décrire un état, généralement contemporain, de la langue parlée par un individu ou par une communauté. Il semble ainsi que nous soyons plus près d'une description de

4 *ibid.*, 213.

l'emploi de la langue comme instrument de communication. De fait, il n'en est rien, car Saussure, après avoir insisté sur le caractère social de la langue, écarte de la description linguistique tous les facteurs liés à l'emploi individuel de la langue comme instrument de communication dans une communauté, c'est-à-dire le domaine de la parole, qui lui paraît échapper à une analyse systématique. Dans cette perspective, on fait abstraction de l'emploi de différents sous-codes selon les situations et ne décrit qu'une variété de langue, considérée comme neutre, homogène, représentative, commune à tous les membres d'une communauté; on néglige les unités supérieures à la phrase, texte, dialogue, discours en général, qui relèvent de la parole. Conséquence: si les structuralistes, après Saussure, fournissent des descriptions nouvelles et plus précises des langues parlées, ils n'apportent aucune information sur l'emploi de ces structures dans les différentes situations de communication de la vie quotidienne, et sur la manière de combiner ces structures dans le texte ou le dialogue. D'un côté, l'influence de cette approche structuraliste sur les pratiques de l'enseignement des langues vivantes paraît bénéfique: on multiplie les exercices structuraux mettant en évidence les systèmes phonologique et grammatical, mais, d'un autre côté, on néglige complètement, sauf peut-être dans certaines méthodes audio-visuelles ou audio-linguales, les relations de communication dont la maîtrise constitue pourtant le but dernier de l'enseignement. D'où le paradoxe énoncé par Jakobovits: "L'ironie réside dans le fait que les nouvelles méthodes, contrairement aux anciennes qui considéraient la lecture de textes littéraires comme une activité utile en elle-même, n'attachent aucune valeur aux connaissances grammaticales en tant que telles et considèrent les exercices de drills comme un moyen d'acquérir la compétence de communication; or, il semble que ce sont précisément ces exercices qui bloquent l'acquisition de cette capacité d'expression libre<sup>5</sup>." Il en résulte que les étudiants, à la fin d'un cours audio-lingual et quelle que soit leur réussite à des tests eux-mêmes artificiels, ne communiquent en définitive pas plus aisément que ceux qui ont suivi un enseignement traditionnel.

Quant à la grammaire générative transformationnelle de Chomsky, quelle que soit l'importance, indiscutable, de son apport à la théorie et à la description linguistique, elle reste une grammaire de la phrase, du système de la langue. Elle maintient généralement la fiction d'une langue monolithique, pure, homogène. Elle caractérise la compétence au sens restreint, c'est-à-dire la capacité de construire des phrases grammaticales indépendamment de toute

5 *Foreign Language Learning, A Psycholinguistic Analysis of the Issues*, Rowley, Newbury House, 1970, 84.

situation de communication. Bref, elle vient renforcer considérablement notre connaissance du système de la langue, mais ne nous apprend rien sur l'emploi de la langue et de ses différents sous-codes comme instruments de communication.

Ces lacunes des théories linguistiques les plus couramment appliquées à l'enseignement ont été particulièrement mises en évidence par les participants au colloque "Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics" organisé en mai 1972 à l'Université de Neuchâtel par la commission "application des modèles de grammaire à l'enseignement" de l'AILA, en collaboration avec l'AIMAV, la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée et le Conseil de l'Europe<sup>6</sup>. Dans sa communication sur le statut des grammaires pédagogiques, C. Candlin a insisté sur la nécessité d'introduire dans celles-ci la pragmatique de l'emploi d'une langue. S'appuyant sur l'étude, par le philosophe Searle<sup>7</sup>, des actes de langage, il met en évidence l'importance, pour l'enseignement, de fonctions linguistiques, d'actes sémiotiques, tels que "poser une question", "donner un ordre", "répondre à un ordre", "saluer", "conseiller", "avertir", etc., qui peuvent être réalisés par des phrases souvent très différentes en surface, et propose de réorganiser les cours de langues en mettant au premier plan la communication, avec ses différents actes sémiotiques et, mais subordonnés aux précédents, leurs différentes réalisations dans la langue. W. Abraham a montré par quelques exemples d'expression de relations déictiques qu'une grammaire ne pouvait être utile à des fins pédagogiques que si elle prenait en considération les facteurs liés aux participants de l'acte de communication, locuteur et destinataire du message. H.-G. Widdowson a insisté sur la nécessité, pour permettre à l'élève d'acquérir la compétence de communication, de remplacer la grammaire de la phrase par une grammaire du texte, présentant les règles de combinaison des phrases dans un texte, et une grammaire du discours, présentant les règles d'emploi des phrases dans des actes de communication.

Ces linguistes appliqués, partant de préoccupations pédagogiques, rejoignent un courant de recherches assez ancien, mais qui, de Boas à Sapir à Malinowski et à Firth<sup>8</sup>, est resté trop longtemps en marge de la linguistique de la langue, avant de se développer rapidement, ces dix dernières années, en particulier sous l'impulsion de Dell Hymes et de sociolinguistes, à savoir

6 Les actes du colloque ont été édités par S. P. Corder & E. Roulet: *Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics*, Bruxelles, AIMAV et Paris, Didier, 1973.

7 J. R. Searle: *Speech Acts*, Cambridge, University Press, 1969; trad. française: *Les actes de langage*, Paris, Hermann, 1972.

8 voir entre autres les textes rassemblés par D. Hymes dans *Language in Culture and Society*, New York, Harper and Row, 1964.

l'ethnographie de la parole ou de la communication<sup>9</sup>. Hymes en définissait le domaine ainsi en 1962: "Il s'agit de ce qu'un enfant doit savoir de la parole, au-delà des règles de grammaire et du dictionnaire, pour devenir membre à part entière d'une communauté linguistique. Ou de ce qu'un étranger doit apprendre des activités verbales d'un groupe pour pouvoir participer de manière appropriée et effective aux activités de celui-ci. L'ethnographie de la parole traite des situations et des emplois, des structures et des fonctions de la parole considérée comme une activité pour elle-même<sup>10</sup>."

La caractéristique de cette approche, c'est d'examiner globalement les activités verbales d'une communauté linguistique et d'étudier toutes les variétés de langue qu'elle utilise (c'est-à-dire son répertoire verbal), au lieu de s'attacher seulement à la description de l'un de ces codes ou sous-codes. Les échanges verbaux au sein d'une communauté sont analysés en situations de communication (chasse, repas, cour à une jeune fille), qui se subdivisent en événements de communication plus limités et essentiellement verbaux (conversation), formés eux-mêmes d'actes de communication (ordre, question, plaisanterie, etc.)<sup>11</sup>.

Chaque acte de parole ou de communication s'analyse à son tour en un certain nombre de composantes, étiqués dans l'état présent des recherches: forme et contenu du message, cadre (à la fois géographique, temporel et psychologique), participants (locuteur, destinataire, auditeur), objectifs visés, modalités (c'est-à-dire, ton, esprit dans lesquels l'acte est commis), canal de communication (oral, écrit, télégraphique), variétés de langue utilisées (dialectes, registres, etc.), normes d'interaction (expression à voix basse, écoute silencieuse, par exemple), normes d'interprétation (en fonction du système de croyances de la communauté) et genres (poème, conte, proverbe, etc.)<sup>12</sup>.

On peut ensuite établir des règles de parole ou de communication qui mettent en relation ces différentes composantes d'un acte de communication, de manière à donner de celui-ci une description formelle<sup>13</sup>.

9 voir en particulier *The Ethnography of Speaking*, in T. Gladwyn & W. C. Sturtevant: *Anthropology and Human Behavior*, Washington, Anthropological Society, 1962, 13-53, et J. J. Gumperz & D. Hymes: *Directions in Sociolinguistics, The Ethnography of Communication*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1972.

10 *The Ethnography of Speaking*, 15.

11 voir D. Hymes: *Models of Interaction of Language and Social Life*, in J. J. Gumperz & D. Hymes: *op.cit.*, 35-71.

12 *ibid.*, 58-65.

13 voir à ce propos W. Labov: *The Study of Language in its Social Context*, in J. Fishman: *Advances in the Sociology of Language* 1, La Haye, Mouton, 1971, 152-216; S. Ervin-Tripp: *Sociolinguistics*, in J. Fishman: *op.cit.*, 15-151.

Nul doute qu'une telle approche puisse apporter des informations précieuses à l'enseignement des langues comme instruments de communication. Malheureusement, la théorie en est encore à peine esquissée, les modèles d'analyse en sont programmatiques et les descriptions rares et très partielles. Or, on sait fort bien que les linguistes appliqués et les enseignants ne peuvent attendre l'achèvement, illusoire, des travaux des généralistes pour se mettre à l'ouvrage.

C'est moins grave qu'il n'y paraît, car on peut fort bien, en s'inspirant seulement des principes généraux énoncés par l'école de Hymes, envisager une nouvelle orientation de l'enseignement des langues vivantes et commencer à élaborer des grammaires pédagogiques de l'emploi de la langue. C. Candlin, dans une communication encore non publiée intitulée *Acquiring Communicative Competence*<sup>14</sup>, après avoir dressé un inventaire des composantes d'un cours visant à enseigner la compétence de communication en fonction des rôles sociaux, des intentions et des attitudes des interlocuteurs, propose un programme d'enseignement des principales fonctions de communication: présenter une information, exprimer une opinion, présenter quelqu'un ou quelque chose, suggérer, conseiller, être d'accord, critiquer, etc. D. A. Wilkins définit sur une base notionnelle les principales fonctions de communication qui doivent constituer le coeur d'un système d'apprentissage par unités capitalisables destiné aux adultes: modalité (certitude, nécessité, conviction, doute, etc.), évaluation (jugements), argumentation (accord, désaccord, refus, concession, etc.), persuasion, enquête ou exposé rationnel, etc.<sup>15</sup>. Enfin, P. Allen et H. G. Widdowson ont élaboré un cours d'anglais scientifique qui ne vise plus seulement à apprendre aux étudiants à construire des phrases correctes, mais à leur permettre d'utiliser adéquatement ces phrases dans différentes situations de communication. Ils proposent toute une série d'exercices de types nouveaux, visant les uns à mettre en évidence la manière dont les phrases se combinent dans un texte, les autres la manière dont les phrases sont utilisées dans les différentes fonctions de communication<sup>16</sup>.

Signalons enfin l'expérience comparative d'enseignement du français à des débutants par un cours audio-lingual, avec laboratoire de langues, et un cours d'un type nouveau, orienté vers l'acquisition de la compétence de communication, sans l'aide du laboratoire de langues, qui a été conduite par

14 32nd Dutch Philologists' Conference, Utrecht, avril 1972.

15 *An Investigation into the Linguistic and Situational Content of the Common Core in a Unit/Credit System*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1972.

16 *Teaching the Communicative Use of English*, Edimbourg, 1972, mimeo; voir aussi le cours *Focus on General Science*, à paraître chez Oxford University Press.

J. A. Savignon à l'Université d'Illinois<sup>17</sup>. Elle témoigne nettement de l'efficacité de ce nouveau type d'enseignement orienté vers l'acquisition de la compétence de communication.

A nous, maintenant, d'engager aussi les recherches dans cette nouvelle voie!

Si la linguistique, ainsi que j'ai tenté de le montrer, peut apporter beaucoup à l'enseignement des langues, prises séparément, elle permet aussi d'examiner sous un jour nouveau deux éléments trop négligés de notre pédagogie des langues: les relations entre l'apprentissage de la langue maternelle et l'enseignement des langues étrangères et, corollairement, les objectifs de l'apprentissage de la langue maternelle.

Pendant toute la période dominée par l'enseignement de la grammaire traditionnelle, l'approche des langues étrangères, à l'école, présentait de nombreux points communs avec l'approche de la langue maternelle: on utilisait le même cadre de référence, inspiré de la grammaire gréco-latine, la même terminologie, souvent les mêmes types d'exercices, enfin on passait constamment d'une langue à l'autre par le jeu de la traduction. C'était souvent aberrant, comme en témoignent ces grammaires qui distinguent cinq cas en anglais, et dommageable pour l'enseignement, comme l'attestent les écueils de la traduction mot à mot. Mais au moins les élèves avaient-ils une certaine approche globale uniforme des différentes langues qu'ils étudiaient, du français au latin, à l'allemand ou à l'anglais. Le maître, de son côté, pouvait, dans l'enseignement d'une langue étrangère, s'appuyer constamment sur les connaissances acquises au cours de langue maternelle (je n'ignore pas que cela amenait souvent maîtres et élèves à des extrapolations erronées du cadre gréco-latin, mais c'est le contenu de la grammaire traditionnelle qui est en cause, et non le principe d'une approche globale uniforme de toutes les langues enseignées).

Les structuralistes, pour qui chaque langue a son système propre, irréductible aux autres langues, ont insisté au contraire sur la nécessité d'étudier chaque langue en elle-même et pour elle-même, sans se référer à des catégories préétablies comme celles de la grammaire gréco-latine. Ils ont ainsi amené les spécialistes de linguistique appliquée et les maîtres de langues à séparer radicalement l'enseignement des langues étrangères de l'apprentissage de la langue maternelle, considérée comme une source fâcheuse d'interférences. Toute explication, toute traduction dans la langue maternelle, toute

comparaison avec la langue maternelle sont bannies. Le schisme est encore accentué par le fait que les cours s'appuient sur des approches de la langue très différentes, grammaire traditionnelle pour la langue maternelle et le latin, grammaire structurale pour l'anglais et l'allemand. Il est aggravé par l'absence de tous contacts entre les responsables des divers enseignements de langues. Conséquences regrettables de cette situation: les élèves, et souvent les maîtres, n'ont plus aucune conception globale uniforme de la structure et du fonctionnement de la langue en général et ne peuvent s'appuyer, pour l'acquisition d'une langue étrangère, sur les connaissances acquises au cours de langue maternelle.

La linguistique générative transformationnelle ne néglige pas les différences qui séparent des langues comme, par exemple, le français, l'allemand et l'anglais, au niveau de la structure de surface, mais elle met aussi l'accent avec juste raison sur les éléments qui sont communs à ces langues, voire à toutes les langues du monde. Elle ne se contente pas, comme la grammaire traditionnelle, qui avait aussi, nous l'avons vu, une approche universaliste, d'extrapoler, souvent abusivement, à toutes les langues, les catégories utilisées pour la description d'une ou de deux langues particulières, comme le grec et le latin. Elle s'efforce, en examinant des langues différentes, de mettre en évidence des notions communes à toutes ou à certaines d'entre elles, comme, par exemple, l'opposition animé — inanimé, qu'on appelle des universaux substantiels, ou certains principes d'organisation communs comme, par exemple, les différents types de règles de transformation, qu'on appelle des universaux formels.

Si l'on adopte cette approche, les rapports entre l'apprentissage de la langue maternelle et l'enseignement des langues étrangères apparaissent sous un jour nouveau. La langue maternelle ne constitue plus, comme pour les partisans d'une approche structuraliste de l'enseignement des langues étrangères, une source fâcheuse d'interférences, qu'il faut neutraliser par tous les moyens (refus de la comparaison, de la traduction, etc.). Elle peut devenir au contraire un auxiliaire précieux de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il suffit, en effet, de concevoir l'apprentissage de la langue maternelle comme une occasion privilégiée de découvrir intuitivement les principes fondamentaux de structure et de fonctionnement de la langue en général et d'acquérir ainsi progressivement des connaissances qui faciliteront l'approche et l'acquisition de la structure et du fonctionnement d'une langue étrangère. L'apprentissage de la langue maternelle, écrit Brekle, "doit être conçu de manière qu'on inculque à l'élève des catégories et des concepts qui — conformément à l'hypothèse de la grammaire générale — sont valables pour toutes les langues et applicables à toutes; et qui, dans la connaissance et la maîtrise des phénomènes propres à chaque langue au niveau du lexique et de

17 J. A. Savignon: *Teaching for Communicative Competence: A Research Report*, in *Audio-Visual Language Journal* 10, 1972, 153-162.

la structure de surface (syntaxe, morphologie et phonétique), peuvent être ainsi expliqués adéquatement comme la réalisation de principes plus généraux de structuration linguistique<sup>17</sup>. L'idée d'ailleurs n'est pas nouvelle puisque Sylvestre de Sacy publiait au début du XIX<sup>e</sup> siècle des *Principes de grammaire générale mis à la portée des enfans (sic) et propres à servir d'introduction à l'étude de toutes les langues*.

Mais cette approche implique naturellement une modification radicale de notre conception de l'apprentissage de la langue maternelle. Bien que les objectifs de cet apprentissage ne soient généralement pas définis avec précision dans nos écoles, on peut admettre, si l'on examine le contenu des leçons, que celui-ci vise essentiellement à inculquer aux élèves certaines normes de correction. Les grammaires scolaires traditionnelles mettent l'accent sur les fautes à éviter; elles accordent une place excessive à des problèmes secondaires, comme les règles de l'accord des participes passés, pour la seule raison qu'ils sont difficiles. Elles dissimulent ainsi l'aspect systématique de la langue; en outre, elles donnent l'impression fallacieuse que tous les problèmes grammaticaux sont définitivement résolus, décourageant ainsi les facultés d'observation et de découverte des élèves. Bref, elles rendent l'apprentissage de la langue mécanique et ennuyeux, comme en témoigne le désintéressement quasi général des maîtres et des élèves pour la leçon de grammaire au profit de la leçon de littérature, qui seule permettrait d'exercer observation et imagination.

Je ne prétends pas qu'il faille renoncer à ces objectifs normatifs, mais il importe que l'apprentissage de la langue maternelle vise parallèlement d'autres objectifs, aussi utiles et sans doute plus formateurs: l'observation et la découverte de la structure et du fonctionnement de la langue en général. Une telle approche est utile, car elle fournit à l'élève une connaissance de catégories et de mécanismes linguistiques qui jouent un rôle central dans les langues étrangères qu'il doit acquérir, connaissance pouvant ainsi faciliter cette acquisition. Elle est aussi formatrice, car elle lui permet de mieux comprendre un aspect fondamental de la structure et du fonctionnement de notre esprit et de notre être: l'activité langagière.

Pour illustrer mon propos et montrer qu'une telle approche de l'enseignement de la langue maternelle est à la fois réalisable et bénéfique, je me référerai à un nouveau cours d'anglais, *Language in Use*, de P. Doughty, J. Pearce et G. Thornton<sup>18</sup>, résultat de la collaboration de linguistes et de

17 *Allgemeine Grammatik und Sprachunterricht, Linguistik und Didaktik* 1, 1970, 48-55.

18 P. Doughty, J. Pearce, G. Thornton: *Language in Use*, Londres, Arnold, 1971 (Schools Council Programme in Linguistics and Language Teaching).

maîtres d'anglais, sous la responsabilité du Département de linguistique générale de l'Université de Londres, et d'une expérimentation de deux années (1969-1970) dans des écoles de différents degrés, avec des élèves de onze à dix-huit ans. "C'est un cours, écrit M. A. K. Halliday dans son Avant-propos, qui correspond exactement à ce que nous appelons 'enseignement de l'anglais' dans les programmes d'études, à la condition que nous interprétions cet enseignement assez largement comme l'exploration de la richesse, de la variété fonctionnelle et des ressources expressives de la langue maternelle". Les leçons visent un double but:

- (a) développer et expliciter les intuitions des élèves sur la nature et le fonctionnement de la langue;
- (b) et, par là même, développer la compétence des élèves dans l'emploi de leur langue maternelle (9-10).

Les auteurs s'en expliquent ainsi: "Beaucoup d'enseignants du degré secondaire supérieur se sentent déchirés entre l'exigence d'un enseignement de l'anglais essentiellement fonctionnel, orienté vers le développement de la maîtrise de l'emploi de la langue, généralement exclusivement de la langue écrite, et le sentiment que l'enseignement de l'anglais devrait avoir une valeur éducative dans le sens le plus large du terme. Les leçons proposées ici résolvent ce dilemme en libéralisant l'étude de la langue. C'est possible, parce que l'approche illustrée par ces leçons présuppose qu'on améliore d'autant la maîtrise d'une langue si l'on développe simultanément chez les élèves la conscience de la nature et du fonctionnement de la langue en général et si on les fait participer à des conversations et à des rédactions qui ne constituent pas des fins en elles-mêmes (272)."

A noter que le cours, ainsi que son titre l'indique, ne traite pas seulement du système de la langue, comme le font la plupart des linguistes, mais s'intéresse avant tout à l'emploi et à la fonction de la langue dans la vie individuelle et sociale, répondant ainsi parfaitement aux exigences que j'ai posées ci-dessus.

La première partie du cours, *La nature et le fonctionnement de la langue*, comprend quatre chapitres: l'emploi de la langue pour communiquer des informations, l'emploi expressif de la langue, sons et écriture, les structures de la langue, qui comportent chacun une dizaine de leçons. Chaque leçon, après une brève introduction, propose une série d'exercices pratiques sur un thème comme parole et écriture, accentuation, intonation, mots et gestes, qu'est-ce qu'une règle?, etc.

La deuxième partie, *La langue et l'individu*, examine successivement la manière dont notre langue détermine notre vision du monde (la langue et la réalité), les relations entre l'acquisition d'une langue et l'acquisition d'une

culture (la langue et la culture) et la langue comme instrument pour exprimer notre expérience du monde (la langue et l'expérience).

La troisième partie, *La langue et la société*, traite des différents niveaux de relations verbales, des plus personnelles aux plus institutionnelles, que nous entretenons avec les autres membres de diverses communautés: famille, petits groupes, organisations comme l'école ou l'entreprise.

Ce cours constitue à mon avis un excellent exemple de ce que peut être un enseignement de la langue maternelle visant à la fois à améliorer la maîtrise de l'emploi de cette langue et à révéler les principes généraux qui commandent la structure et le fonctionnement de toutes les langues, principes dont la connaissance présente une valeur formatrice certaine et constitue un auxiliaire précieux pour l'acquisition d'autres langues.

On constate heureusement depuis quelques années, en France et dans le canton de Neuchâtel, la mise en oeuvre de nouvelles méthodologies de l'apprentissage de la langue maternelle qui constituent de premières tentatives dans cette direction. Malheureusement, elles restent complètement coupées des tentatives menées parallèlement de renouvellement de la pédagogie des langues étrangères. Il reste encore à coordonner, et c'est une tâche urgente, les recherches entreprises et les méthodes appliquées dans les deux domaines. Ainsi seront pleinement exploitées les possibilités d'application de la linguistique à l'enseignement des langues.

Chaire de linguistique générale  
Université de Neuchâtel  
CH 2000 Neuchâtel

E. Roulet