

A propos de deux ouvrages récents sur l'enseignement des langues aux adultes¹

Education des adultes. Education permanente. Enseignement des langues

Education des adultes. Education permanente. Education récurrente. Formation continue. Recyclage . . . Ces expressions sont à la mode et traduisent toutes une préoccupation générale: la nécessité, pour chaque individu, d'acquérir les moyens professionnels et culturels de s'adapter, selon sa personnalité, aux transformations accélérées de notre univers. Bien que représentant des concepts éducatifs différents, elles sont souvent utilisées, à

1 Van Passel, F.: *L'enseignement des langues aux adultes*, Bruxelles, Editions Labor et Paris, Fernand Nathan, 1970, 184 p. (Langues et Culture)
Barrera-Vidal, A. et Reiske H.: *Französisch für Erwachsene, Grundlagen, Ziele, Lehrmaterial*, Braunschweig, Westermann Taschenbuch, 1970, 256 p. (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)

cause de la complexité des domaines qu'elles recouvrent, à tort et à travers. Ce n'est pas le lieu ici de les élucider et nous renvoyons le lecteur à l'abondante littérature parue ces dernières années².

Nous aimerions simplement, afin de mieux situer les deux ouvrages dont nous allons rendre compte, schématiser l'enseignement des langues aux adultes dans deux perspectives: l'éducation actuelle, traditionnelle des adultes et l'éducation future permanente.

Par adulte, nous entendons toute personne ayant terminé sa scolarité obligatoire et apprenant une langue étrangère en plus de ses activités professionnelles ou autres. Quelles seront les principales situations pédagogiques dans lesquelles cet apprentissage pourra se faire?

- Par l'achat d'une des nombreuses méthodes d'auto-enseignement offertes dans le commerce et par le travail individuel;
- en suivant un cours extensif (une ou quelques heures hebdomadaires) transmis par la télévision ou la radio;
- par des leçons privées (une ou quelques heures hebdomadaires);
- par la participation à un cours extensif (une ou quelques heures hebdomadaires, en général le soir) organisé par diverses institutions;
- par la participation, dans le cadre de la formation professionnelle, à un cours extensif organisé par les entreprises;
- par la participation à un cours intensif (plusieurs heures quotidiennes pendant plusieurs semaines d'affilée) organisé par des institutions spécialisées;
- en suivant dans le pays où l'on parle la langue apprise un cours de vacances (quelques heures quotidiennes pendant quelques semaines) organisé par des institutions spécialisées;
- en suivant dans le pays où l'on parle la langue apprise un cours intensif (plusieurs heures quotidiennes pendant plusieurs semaines d'affilée) organisé par des institutions spécialisées;
- en séjournant dans le pays où l'on parle la langue, pour y travailler ou étudier ou pour d'autres raisons, et en l'apprenant dans une des cinq premières situations décrites ci-dessus.

De ces différentes possibilités qu'a un adulte d'apprendre une langue (en excluant la dernière), on peut tirer deux remarques générales:

1. l'apprentissage se faisant en plus des activités professionnelles ou autres des intéressés, le temps devient le problème majeur à résoudre. Ainsi, seuls les
- 2 *Education permanente*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1970, 546 p.; Gretler, A., Haag, D., Halter, E., Kramer, R., Munari, S., Stoll, F.: *La Suisse au-devant de l'éducation permanente*, Lausanne, Payot, 1971, 180 p., Collection GRETI Information; Goguelin, P.: *La formation continue des adultes*, Paris, Presses Universitaires de France, 1970, 196 p., Collection SUP.

privilegiés qui peuvent consacrer assez d'heures pour suivre un cours intensif en cessant momentanément leurs activités normales ont des chances d'apprendre rapidement et efficacement une langue. Tous les autres, et c'est la majorité, doivent se contenter de cours extensifs ou d'auto-enseignement qui, l'expérience le prouve, sont beaucoup moins rentables.

2. Une fois la langue plus ou moins bien apprise, seule une minorité a la possibilité de la pratiquer régulièrement soit dans le cadre des activités professionnelles soit dans celui des voyages ou des contacts privés. Combien d'efforts faits en pure perte simplement parce qu'un apprentissage n'a pas été suivi par un usage régulier de la langue.

On peut donc affirmer que l'éducation des adultes telle qu'elle se pratique dans la plupart des pays favorise une minorité de privilégiés alors qu'elle n'offre à la majorité, souvent avide d'apprendre et fortement motivée, que des moyens d'apprentissage peu rentables, inefficaces et décourageants.

L'éducation permanente cherche à dépasser cette situation injuste en offrant, par un système (nous insistons sur le mot système) de méthodes, de pratiques et d'institutions, à chaque individu, tout au long et à chaque moment de sa vie, tous les moyens d'éducation, de formation et de perfectionnement correspondant à ses facultés, ses besoins et ses aspirations de réalisation et d'épanouissement personnels au sein de la société. On peut se poser la question, mais comment y répondre, de savoir si notre société, avec ses finalités de profit, peut réaliser un tel système sous une forme aussi idéale ou s'il faut d'abord changer la société pour qu'il soit possible. Il n'en reste pas moins que l'idée est en marche et que tôt ou tard, d'une façon ou d'une autre, elle trouvera ses applications. Les nombreuses expériences, les tentatives et les essais faits un peu partout (notamment en Suède) sont des témoignages encourageants.

Si l'on place l'enseignement des langues vivantes aux adultes dans la perspective d'une telle éducation permanente, les problèmes sont tout différents. On peut même prévoir, lorsque l'enfant sera "décolonisé"³, qu'il n'y aura plus d'un côté des adultes et de l'autre des enfants, mais simplement des individus ayant leurs besoins propres d'apprentissage, dont les conditions, en ce qui concerne les langues étrangères, peuvent être prévues de la façon suivante:

- il est généralement admis que l'être humain apprend plus aisément et naturellement une langue lorsqu'il est très jeune. L'âge idéal semble se situer entre quatre à cinq ans et dix à douze ans. Il serait donc juste de

3 cf. Mendel, G.: *Pour décoloniser l'enfant, sociopsychanalyse de l'Autorité*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1971, 262 p.

concentrer l'enseignement généralisé d'une ou deux langues étrangères pendant ce temps parallèlement à celui de la langue maternelle et des mathématiques. On peut ainsi imaginer que tout le monde sera à douze ans bi- ou même trilingue;

- le mouvement de concentration, d'uniformisation et de rationalisation que connaissent toutes les activités humaines imposera une, deux ou trois langues de communication universelles (l'anglais, le russe, le chinois?). Celles-ci seront apprises en priorité pendant ce laps de temps précédant l'âge de douze ans de sorte que les problèmes de communication langagière actuels seront pratiquement résolus;
- l'apprentissage des langues vivantes après l'âge de douze ans consistera essentiellement à pratiquer régulièrement ou périodiquement ces langues de communication universelles dans le cadre des activités scolaires ou professionnelles courantes. Il n'y aura plus de cours d'anglais ou de chinois, mais certaines branches seront enseignées dans ces langues qui, par la suite, continueront d'être utilisées dans certains domaines de la vie professionnelle;
- le perfectionnement se fera en fonction des besoins professionnels ou autres des individus au moyen d'unités d'apprentissage précises et fonctionnelles;
- la connaissance et la pratique d'autres langues deviendront matières de spécialistes ou d'amateurs ou pourront être imposées, pour des raisons géographiques et culturelles, à certains groupes sociaux.

Ces quelques prévisions peuvent paraître irréelles. Elles s'inscrivent pourtant dans un mouvement que nous subissons déjà; mais personne ne peut vraiment prédire s'il continuera dans le sens indiqué ci-dessus ou non. Elles nous ont néanmoins permis de faire sentir combien les problèmes que nous cherchons à résoudre actuellement pourraient être différents dans un avenir plus ou moins proche.

Apprentissage des langues par les adultes

Mais revenons à la réalité présente et voyons, à partir du livre de Van Passel, quelles sont les caractéristiques de l'enseignement des langues aux adultes. Signalons d'emblée que la question fondamentale que nous devons nous poser au sujet de la pédagogie générale des langues est la même, qu'il s'agisse d'enfants, d'adolescents ou d'adultes: puisque les méthodes et le matériel dits modernes que nous utilisons dans notre enseignement reposent sur des théories linguistiques et psychologiques (structuralisme et psychologie du comportement) discutables et très discutées depuis quelque temps et

qu'aucune nouvelle théorie valable sur l'acquisition du langage ne semble être formulable à l'heure actuelle⁴, faut-il continuer d'appliquer aveuglément et strictement ces méthodes en attendant le jour où de nouvelles théories trouveront leurs applications pédagogiques, ou faut-il, au contraire, chercher d'autres moyens, créer du matériel éphémère, à tâtons, pragmatiquement, en s'inspirant de ce que nous ne pouvons encore que pressentir des futurs développements de la pédagogie des langues? Ou faut-il, encore, continuer d'utiliser des méthodes et du matériel basés sur des conceptions discutables de l'apprentissage du langage tout en les assouplissant et les complétant par d'autres moyens pragmatiques? Sans donner de réponse claire à cette question fondamentale, Van Passel semble se rattacher à cette dernière solution. C'est pourquoi on trouve dans son livre plusieurs affirmations structuralistes et behavioristes très traditionnelles en même temps que des opinions de tendance chomskyenne, ce qui donne, en fin de compte, un mélange un peu hybride qui traduit bien la situation de transition dans laquelle se trouve actuellement la pédagogie des langues vivantes. Nous ne voulons pas dire par là que son livre n'est pas clair; au contraire, il offre un aperçu très bien fait du développement de l'enseignement des langues vivantes aux adultes, depuis l'immense effort de renouvellement entrepris par l'armée américaine dès 1943 pour former des interprètes et des espions, et que l'auteur rappelle avec bonheur dans son premier chapitre, "Retour aux sources", plein de détails et de citations essentiels, jusqu'aux dernières tentatives d'élaborer des méthodes basées sur les théories de Chomsky, dont l'auteur se réclame un peu rapidement, nous semble-t-il, dans la description, au chapitre V, (109, 110) de sa propre méthode qu'il nomme logico-structurale. Mais peut-on, si déjà l'on se réfère à Chomsky, estimer, comme le prétend l'auteur, que le moment est venu de tenter "2^o de décrire, par approximation, les objectifs linguistiques tels qu'ils se présentent dans la société occidentale, et d'essayer de les exprimer en chiffres, — par exemple pour le vocabulaire, pour les types de phrases, pour le débit, etc." (est-ce qu'on ne retombe pas, en se fixant un tel but, dans les vocabulaires fondamentaux et autres listes de structures dont nous n'avons qu'à nous méfier puisqu'ils risquent de nous imposer un apprentissage linéaire et mécaniste du langage contraire à la réalité langagière vécue) ou "4^o de formuler une base théorique, convenablement étayée, pour le travail pratique du professeur et de l'élève, avec des directives précises pour les différentes phases du processus d'apprentissage;" (42, 43) (comment vouloir formuler

4 cf. Roulet, E.: *Où en est-on après dix ans d'enseignement au laboratoire de langues en Suisse?* Bulletin CILA 14, 1971, 79-89 et Coste, D.: *Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère: remarques sur les années 1955-1970*, Langue Française 8, 1970, 7-23.

une théorie alors que nous devons avouer pratiquement ne rien savoir des processus d'acquisition du langage)? De même, lorsque Van Passel nous donne ce bon conseil: "C'est pourquoi le professeur doit indiquer clairement comment se déroule le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, afin que les élèves, — adultes, ne l'oublions pas, — puissent d'emblée se rendre compte des difficultés qu'ils auront à surmonter" (53), nous aimerions savoir d'une part, clairement, quel est ce processus, et de l'autre, comment l'indiquer. On a ainsi l'impression constamment que l'auteur veut dépasser une conception purement structuraliste et behavioriste de l'enseignement des langues, ou qu'il l'a dépassée, et pourtant ses démonstrations soit se limitent à des remarques, conseils, observations, vœux pieux qui laissent croire qu'il sait, lui, comment faire mais sans nous en donner explicitement les moyens, soit ne sont qu'affirmations traditionnelles discutables: "il (le professeur) doit absolument convaincre son public que son enseignement serait mis en péril par des façons d'étudier vieillies et non adéquates, et il doit, d'autre part, veiller soigneusement à empêcher ses élèves de retomber dans ces vices" (49) ou "Quoi qu'il en soit, l'élève devra être informé, voire subir une espèce de recyclage qui lui montrera clairement:

a) qu'une langue, quelle qu'elle soit, se compose d'un certain nombre de types de phrases, de structures, c'est-à-dire d'une suite déterminée de mots et de groupes de mots, liée à un certain nombre de principes, que ces types de phrases sont valables pour n'importe quel usage de la langue dans n'importe quelles circonstances, qu'il s'agisse, par exemple d'un discours académique ou d'un dialogue commercial, et que tout élève devra, dès lors, étudier ces types de phrases et apprendre à les utiliser" (46). (si la langue n'était que cela et si nous pouvions le montrer clairement à l'élève, que ce serait simple!)

Ces remarques ne devraient pas être considérées comme des critiques. Van Passel s'est laissé prendre aux contradictions que nous connaissons tous et que nous devons assumer lucidement afin de, progressivement, les dépasser. Lu dans cette optique, son livre offre nombre de renseignements, d'informations, de conseils, de techniques que tout professeur de langues doit connaître.

Si les problèmes généraux sont les mêmes, qu'il s'agisse d'enseignement scolaire ou aux adultes, les solutions, elles, peuvent différer, car elles devraient tenir compte des caractéristiques d'apprentissage propres aux adultes dont on trouve une excellente description dans le chapitre III du livre de Van Passel.

- L'adulte ne dispose, en général, que de peu de temps pour apprendre une langue, quelques heures par semaine ou quelques semaines à plein temps.
- De ce fait, il croit très souvent à un enseignement miracle qui lui fournira rapidement toutes les connaissances auxquelles il aspire.
- Sa motivation est au début très forte. N'oublions pas que l'adulte prend en

principe lui-même la décision d'apprendre une langue, même si c'est sous l'influence de circonstances particulières.

- Les interférences entre la langue maternelle et la nouvelle langue, les mauvaises habitudes d'apprentissage héritées de l'enseignement scolaire, le manque de disponibilité intellectuelle sont des barrages constants qui empêchent d'apprendre rapidement.
- L'adulte prendra vite conscience de toutes ces difficultés. Sa motivation baisse en même temps. Pour se donner confiance et l'illusion qu'il apprend quand même efficacement, il a recours à des moyens et se réfugie dans une attitude qui sont de nouveaux obstacles à son apprentissage: acceptation aveugle de la méthode, du matériel, du professeur; traduction et référence constante à la langue maternelle ou à une autre langue déjà connue; listes de mots et de règles de grammaire apprises par coeur.

S'il est relativement aisé de reconnaître quelques conditions caractéristiques de l'apprentissage des langues par les adultes, il est plus difficile d'en fixer les objectifs en termes opérationnels et de définir les moyens de les atteindre.

Les objectifs. Les méthodes. Le matériel

Il est probablement impossible, dans l'état actuel de nos connaissances, de décrire de façon conséquente des objectifs réellement mesurables se rapportant à l'apprentissage et à la pratique des langues puisque pour le faire on a nécessairement recours au langage qui forme l'objet même de l'objectif. Il faudrait par conséquent définir d'abord ce langage ou inventer un métalangage. Ainsi, lorsque Van Passel tente de formuler dans le chapitre IV de son livre les finalités des différents paliers d'un cours de langue qu'il divise de la façon suivante (63) (91-93):

- I. Apprentissage (langue moyen de communication)
 - A. Connaissance élémentaire
 - B. Connaissance de la langue fondamentale et renforcement de la connaissance active.
- II. Perfectionnement (langue comme moyen d'expression)
- III. Extension et/ou approfondissement:
 - A. 1. Extension à une langue spécialisée générale
 - 2. Extension à une langue spécialisée particulière
 - B. Approfondissement des connaissances actives et spontanées, et introduction à la civilisation exprimée par la langue envisagée."

il utilisera inévitablement des concepts qui ne sont pas clairs ou des éléments quantifiés contraires à la réalité de la langue. La connaissance passive orale au niveau élémentaire est, par exemple, définie de la sorte: "être à même de suivre un dialogue entre un autochtone et un étranger, portant sur des faits divers de la vie quotidienne, basé sur les 1000 mots ou expressions les plus fréquents à l'aide d'une vingtaine de structures syntaxiques les plus fréquentes (compte tenu des impératifs grammaticaux) et à un débit d'environ 100 mots par minute" (65). Si l'on part du point de vue qu'un objectif n'a de sens qu'en fonction des moyens qu'il fournit pour l'atteindre et le contrôler, une telle formulation ne sera pas d'un grand secours. En effet, comment contrôler que l'étudiant a vraiment "suivi" ce dialogue; peut-on établir des critères permettant d'évaluer ce concept? Qu'est-ce que des faits divers de la vie quotidienne? Pourquoi 1000 mots ou expressions et pas 900 et 1200? Comment savoir vraiment que ces 1000 mots sont les plus fréquents? etc. etc. Nous voyons dans quels pièges on risque de tomber lorsqu'on cherche à fixer des objectifs généraux pour un cours de langue. Faut-il alors y renoncer? Nous pensons que oui, car c'est fausser dangereusement la réalité, et sommes d'accord avec E. Roulet qu' "aussi longtemps que nous n'en saurons pas davantage sur les mécanismes de l'apprentissage de la langue maternelle et d'une langue étrangère, nos méthodes ne peuvent prétendre dépasser l'honnête empirisme de l'enseignement traditionnel" (article cité, 86-87). Il ne faudrait pas interpréter cette attitude comme un pessimisme et un retour en arrière, mais au contraire comme une libération des doctrines, dogmatismes et théories trop discutables et comme une disponibilité à la recherche et à la découverte de nouvelles voies.

Nous voyons mieux dans quelle contradiction fondamentale nous nous trouvons: si nous ne pouvons pas fixer d'objectifs correspondant à la réalité langagière, comment définir dès lors des méthodes et comment élaborer du matériel pédagogique? Tout devient relatif en fonction des besoins et des situations d'apprentissage particuliers. C'est pourquoi chaque institution, voire chaque enseignant, éprouve la nécessité de compléter, de transformer, d'adapter l'une des nombreuses méthodes publiées qu'il aura choisie pour son enseignement. Ainsi les directives didactiques que donne Van Passel pour les différents niveaux ou paliers (chap. V à VIII) de connaissances langagières, même si elles sont conçues de façon très générale, ne pourront être appliquées que si certaines conditions sont remplies. On les lira toujours avec profit mais on ne pourra les suivre que partiellement.

De même, comment évaluer une méthode, comment savoir si tel matériel convient à telle situation pédagogique? Le livre de Barrera-Vidal et Reiske tente de donner une réponse à cette dernière question pour ce qui concerne l'enseignement du français aux adultes. Destiné aux professeurs enseignant

dans les Universités populaires d'Allemagne, cet ouvrage est une tentative extrêmement intéressante et utile d'analyser objectivement le matériel pédagogique utilisé dans ces institutions. On y trouve, après un bref rappel des principes linguistiques courants et des conditions et possibilités d'apprentissage dans les Universités populaires, la description, selon des critères identiques, du matériel suivant:

I. Manuels:

Mauger: *Cours de Langue et de Civilisation françaises*

Giegerich, Leblanc: *Einführung in die französische Sprache*

Brunsvick: *De la Langue à la Civilisation française*

Berlitz Français

Bruézière, Mauger: *Le Français accéléré*

Lohrmann: *Français pour débutants*

Barrera-Vidal: *Salut*

Bauer, Trochu: *Französisch für Sie*

II. Matériel pour cours et auto-enseignement

Chérel: *Französisch ohne Mühe* (Assimil)

Gaster, Mohrhenn: *Langenscheidts Praktisches Lehrbuch Französisch*

Hartig: *Langenscheidts Kurzlehrbuch, 30 Stunden Französisch für Anfänger*

Appia, Guénot: *Le Français chez vous, Gaspard mon ami, Valentine voyage.*

III. Matériel audio-visuel

Voix et Images de France

Le Français par la méthode audio-visuelle

Adaptation audiovisuelle du Mauger I

En France comme si vous y étiez

Bonjour Line

Afin de garantir une analyse aussi objective que possible de ce matériel, une liste de 26 questions ou indications principales complétées par 69 questions de détail a été établie autour des chapitres suivants: 1. Allgemeine Daten zum Lehrwerk; 2. Umfang des Lehrwerkes; 3. Zielsetzung des Lehrwerkes; 4. Methodischer Aufbau; 5. Stoff des Lehrwerkes; 6. Sprache; 7. Stellungnahme des Rezensenten. Quinze enseignants utilisant ou ayant utilisé l'un ou l'autre de ces manuels ou méthodes dans leur enseignement dans le cadre des Universités populaires allemandes ont été chargés de rédiger les différentes analyses. On possède ainsi l'avis de praticiens fondé sur des expériences concrètes.

Nous ne pouvons pas entrer ici dans le détail des descriptions ni dans celles des questions auxquelles chacune tente de donner une réponse. Remarquons simplement qu'on y retrouve les difficultés évoquées ci-dessus. Comment, par exemple, répondre à une telle question sur les objectifs du matériel: "Für welche Unterrichtsstufe ist das Werk laut Verlagsangabe vorgesehen und bis zu welchem Vollkommenheitsgrad soll es führen? (49) Comment définir réellement ce Vollkommenheitsgrad?" ou, concernant la langue: "Welche Sprachebenen stehen im Vordergrund: die gesprochene Alltagssprache (z.B. tu viens?), die geschriebene Alltagssprache (z.B. est-ce que tu viens?) oder die gewählte bzw. literarische Sprache (z.B. viens-tu?)" (53) Existe-t-il une théorie valable des niveaux de langue? ou encore: "Welche Grundsituationen aus dem Alltagsleben fehlen in dem Werk?" (54) Qu'est-ce qu'une "Grundsituation"? Que'est-ce que l'"Alltagsleben"? ou enfin: "Geben die Bilder — insbesondere bei audio-visuellen Methoden — ausreichende Sprechimpulse?" (54) Comment évaluer ce "ausreichende"? etc. etc. A nouveau, nous ne voulons pas formuler des critiques, mais montrer combien vagues sont la plupart des concepts utilisés aujourd'hui dans la pédagogie des langues. Structures, langue parlée, situations de la vie quotidienne, niveaux de langue, objectifs d'apprentissage, vocabulaire fondamental, expressions fréquentes, autant d'éléments essentiels dont il faut tenir compte dans l'enseignement d'une langue, autant de questions sans réponse.

On est également frappé, après avoir lu le livre de Barrera-Vidal et Reiske, de constater, qu'à part quelques exceptions (la "total immersion" lancée par les Américains et les Canadiens ou certains cours très spécialisés), les méthodes et le matériel spécialement conçus pour les adultes ne diffèrent que très superficiellement de ceux utilisés pour les enfants et les adolescents. En fait, la seule différence consiste à remplacer Pierre et Jean mangeant du chocolat par Messieurs Dupont et Durand dînant en ville. Mais les moyens pédagogiques mis en oeuvre et la construction du matériel sont les mêmes: l'adulte se trouve dans une classe avec un professeur qui décide de toutes les activités; il entend des dialogues ou lit des textes, répète des phrases, fait des exercices oraux ou écrits basés sur des principes identiques, écoute des explications, fait de la conversation dirigée par le professeur. On place ainsi l'adulte dans un milieu scolaire qu'il est tout content de retrouver, car il est sécurisant, mais on ne tient pas compte de ses conditions d'apprentissage: manque de temps, motivation forte diminuant rapidement, interférences avec la langue maternelle très fréquentes et ancrées, manque de disponibilité intellectuelle, mauvaises habitudes d'apprentissage. Il est d'ailleurs toujours étonnant d'observer combien les adultes, en général, de tout âge et de toute condition sociale, ont un comportement d'écolier dès qu'ils se trouvent assis dans une salle de classe pour apprendre une langue. "L'idéal serait que l'école

puisse calquer le processus d'apprentissage sur la réalité et réussisse ainsi à rationaliser la direction qu'elle devrait prendre et la répartition qu'elle devrait opérer. En tout cas, cela signifie que, surtout quand il s'agit d'enseignement à des adultes:

- l'apprentissage est incompatible avec l'attitude calme exigée par une ambiance strictement scolaire, c'est-à-dire qu'il vaut mieux que les élèves se promènent, parlent entre eux plutôt que de les maintenir dans des positions assises, qui prédisposent à une facilité contraire à un comportement naturel;
- l'on apprend une langue en la pratiquant soi-même, ce qui est même la seule méthode pour aboutir à un résultat rapide et durable; en d'autres termes: l'élève doit pouvoir s'exprimer aussi souvent que possible;
- l'enseignement n'est qu'un élément d'une situation globale liée à l'évolution sociale: il est absurde d'agir comme si la radio, la télévision, le film, le magnétophone n'existaient pas en tant que possibilités d'aides techniques; au contraire, il faut les utiliser à bon escient;
- l'adulte tient compte de considérations financières dans l'emploi de son temps; par conséquent, il convient d'utiliser chaque minute de manière rationnelle et appropriée;
- dans la formation professionnelle moderne, les participants désirent connaître le "pourquoi" et le "comment": tout élève voudra savoir l'utilité d'un cours de langue; c'est donc une condition nécessaire à la réussite que de la lui expliquer;" (Van Passel 163—164). Nous ne saurions mieux décrire cet idéal. Mais comment le réaliser?

Nous croyons que l'éducation permanente, qui en est encore à se chercher, devrait se libérer des modèles scolaires auxquels nous avons tous tendance à nous référer et qu'une des voies susceptibles d'approcher cet idéal serait de pratiquer ce que le professeur Chalon de Nancy nomme la "pédagogie sauvage" et qui consiste à offrir à l'étudiant, après l'avoir sensibilisé à ses besoins langagiers, un éventail de stratégies pédagogiques très ouvert complété par du matériel éphémère varié. L'ère des méthodes strictes et immuables est terminée. Tout est de nouveau possible. Aurons-nous l'imagination et le courage de donner des formes nouvelles à cette liberté?

Service de recherche des Eurocentres
CH 8038 Zurich

René Richterich