Publié dans Bulletin CILA (Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée)
(« Bulletin VALS-ASLA » depuis 1994) 9, 20-31, 1969
qui doit être utilisé pour toute référence à ce travail

Du laboratoire de langues à la réalité de la vie

On peut supposer que c'est maintenant un fait acquis: chaque professeur sait que la langue qu'il enseigne est d'abord un moyen de communication entre êtres humains. Le premier objectif de l'enseignement des langues vivantes devrait être, par conséquent, de permettre aux étudiants de communiquer le plus rapidement et le plus justement possible dans une autre langue que la leur. On peut alors se demander si les moyens utilisés pour atteindre cet objectif sont vraiment les meilleurs. Est-ce que les étudiants perçoivent et apprennent la langue étrangère que nous leur enseignons comme un moyen de communication aussi vrai et réel, aussi utile et efficace que celle dans laquelle ils ont l'habitude de communiquer naturellement. Prenons deux situations pédagogiques courantes et regardons d'un peu plus près ce qui s'y passe.

1. Le laboratoire

Dans la vie, lorsque je parle, je bouge, je fais des gestes, j'utilise tout mon corps pour m'exprimer. Si j'emploie un certain langage, c'est pour agir sur un auditeur ou sur mon entourage. C'est pour modifier une situation. Rien n'est jamais pareil après qu'on a pris la parole. De plus, j'enregistre immédiatement le résultat de ma volonté de communiquer de sorte que je puis toujours choisir parmi les innombrables possibilités linguistiques celles qui me permettront le mieux d'atteindre mon but.

Au laboratoire de langues, je suis assis dans une cabine, isolé de tout entourage, emprisonné avec des écouteurs sur les oreilles et un micro devant la bouche, seul avec une voix monocorde qui me force à répéter des sons et des phrases pour rien, simplement par nécessité de jongler avec des formes grammaticales, sans aucune possibilité d'agir. J'entends: *Est-ce que tu prends un verre?* et je réponds: *Oui, j'en prends un,* si l'on a décidé que je produise cet énoncé. *Est-ce que tu prends une cigarette? Oui, j'en prends une. Est-ce que tu veux un morceau de pain? Oui, j'en veux un,* etc. Ou bien j'entends: *Nous allons bientôt partir, tu,* et je réponds: *Tu vas bientôt partir, vous, Vous allez bientôt partir,* etc. On me demande si je veux un morceau de pain, je dis que oui, mais personne ne me le donne. Je prononce la phrase: *Tu vas bientôt partir* sans savoir qui est ce *tu* auquel je m'adresse. Je parle pour ne rien dire et surtout pour ne rien faire. Je ne parle à personne.

Il faut bien avouer que si l'on se place sur le plan de la communication linguistique, la situation pédagogique du laboratoire est des plus aberrantes. Rien n'y est authentique: l'élève est placé dans des conditions physiques absolument artificielles; quant à la langue utilisée, elle ne peut servir à rien d'autre qu'á parler pour exercer des formes phonétiques et morpho-syntaxiques sans aucun rapport possible avec leur utilisation dans la réalité de la vie. Il ne se passe rien au laboratoire. Je ne peux rien y modifier, je ne peux y

agir sur personne. L'étudiant, au laboratoire, est pareil à un gymnaste qui saurait exécuter toutes sortes d'exercices d'assouplissement et de figures acrobatiques compliquées, mais qui ne saurait pas marcher pour avancer et se déplacer vers un endroit déterminé. Combien en avons-nous vu de ces élèves parfaitement capables de maîtriser des exercices complexes, mais qui, sortis de leur cabine et livrés aux stimuli de la réalité, n'étaient plus à même de réagir correctement. Ne sont-ils pas, en fait, comparables à Gide qui savait traduire Shakespeare en français et qui avouait être incapable de commander un taxi et une chambre d'hôtel à Londres? Que la connaissance de la grammaire d'une langue soit théorique et passive, ou pratique et active, à quoi bon, si elle est utilisée pour elle-même et non pas pour communiquer, c'est-à-dire pour agir?

Je ne veux pas faire ici le procès du laboratoire. Il est incontestable que c'est le moyen le plus efficace de pratiquer la grammaire. Mais il convient de se rendre à l'évidence que la langue qu'on y exerce est réduite à sa réalité grammaticale uniquement et qu'on n'y apprend en tout cas pas à communiquer dans cette langue. On y parle certes beaucoup, et c'est essentiel, car c'est en forgeant qu'on devient forgeron, mais on y parle pour rien.

2. La classe

On peut penser que la situation pédagogique créée par l'appareillage du laboratoire est exceptionnelle et que l'impossibilité d'une communication linguistique authentique est largement compensée par l'intensité avec laquelle on peut y pratiquer une grammaire active. Et c'est juste. Mais que se passe-t-il en classe de langues?

En théorie, l'élève peut communiquer réellement avec le professeur et les autres élèves; en théorie, il peut agir sur un auditeur et sur son entourage. Mais en pratique? Reconnaissons que le langage utilisé en classe ne sert une fois de plus à rien sinon à l'apprendre pour lui-même. Que le matériel pédagogique soit audio-visuel ou traditionnel, qu'il cherche à recréer des situations de la vie courante ou qu'il soit plutôt littéraire, il restera toujours "extérieur" à l'élève. Il ne correspondra jamais à des besoins concrets du moment puisqu'il a été créé artificiellement pour enseigner un système dans l'absolu. L'étudiant le percevra et l'apprendra en tant que tel de sorte qu'il aura beaucoup de peine à l'appliquer dans les situations relatives et mouvantes de la réalité.

Le monde de la classe étant par définition artificiel, la communication le sera nécessairement aussi. D'une part, le professeur, qui détient le savoir et le

pouvoir de parole, qui décide tout seul de tout ce qui va se dire et qui va le dire, de l'autre, les élèves, qui ne savent pas, qui écoutent pour savoir, qui attendent le moment où, soit on les forcera à prendre la parole, soit on daignera la leur donner. Alors que dans la vie c'est à moi de prendre l'initiative de la communication pour modifier une situation (j'ai soif — je commande une bière — le garçon me l'apporte — je la bois — je n'ai plus soif) ou pour influencer quelqu'un, en classe, l'élève ne parlera que lorsque le professeur en aura décidé ainsi. Il ne dira le plus souvent que ce que ce dernier voudra bien qu'il dise, il discutera souvent de questions qu'il ne connaît pas ou dont il n'a ni envie ni besoin de discuter, et tout cela, sans résultat concret, sinon le "juste", "faux", "bien" du professeur. Même dans les leçons de conversation libre, c'est encore toujours celui-ci qui relance la discussion, qui force un élève à parler, qui demande à un autre son avis, bref, la communication est presque toujours à sens unique. Et si par malheur quelqu'un éprouve le besoin réel de communiquer avec son voisin, peut-être pour lui dire une plaisanterie, on le fait taire.

Ce qui est symptomatique, c'est que cette plaisanterie sera certainement dite dans une autre langue que celle qu'on est en train de pratiquer. On peut constater le mieux ce phénomène dans des classes d'étrangers de différentes nationalités apprenant, par exemple, le français. Tant que la communication se fait au niveau des activités scolaires et est, par conséquent, artificielle, les élèves parlent français parce que le professeur l'exige et qu'ils sont là pour l'apprendre. Mais dès qu'ils communiquent naturellement entre eux, par exemple pendant les récréations, ils utilisent soit leur langue maternelle commune, soit une troisième langue, qu'ils connaissent plus ou moins bien et qui est généralement l'anglais. Mais jamais le français. On peut ainsi observer dans de telles classes des élèves faire des exercices oraux sur l'impératif et dire, dans une situation donnée, au même moment, à leur voisin: *Gib mir schnell dein Wörterbuch* ou *Give me your dictionary*. L'impératif français est de la grammaire qu'on ingurgite, une connaissance qu'on acquiert, mais en tout cas pas une possiblité d'agir sur autrui pour obtenir son dictionnaire. Ainsi, en classe comme au laboratoire, on parle une langue pour elle-même sans bien saisir qu'elle est aussi un moyen d'action, parce que tout ce qui est en rapport avec elle est artificiel et que son utilisation n'entraîne jamais de résultat concret immédiat.

3. La réalité

Bien qu'il faille accepter le fait que le monde de l'école ne puisse pas être celui de la réalité, il n'est peut-être pas inutile de réfléchir de temps en temps

sur les fonctions du langage dans la vie réelle afin d'essayer de trouver les moyens d'introduire celle-ci dans la classe. Il peut paraître prétentieux de vouloir aborder un tel sujet, mais je pense qu'en le faisant modestement et pragmatiquement, on pourrait trouver de nouvelles voies pour enseigner les langues vivantes. On se contente encore toujours d'écrire des textes de présentation, en général sous forme de dialogues reproduisant tant bien que mal des scènes de la vie de tous les jours, puis on bâtit des exercices dits de fixation destinés à faire acquérir certaines structures et certains problèmes morpho-syntaxiques, enfin on se débrouille comme on peut pour exploiter ce matériel dans des leçons de conversation plus ou moins dirigée. Tout cela peut être fort bien fait et imiter habilement le langage utilisé dans la vie réelle, il n'en reste pas moins qu'on ne communique pas avec ce matériel pédagogique. Or, comme l'écrit Eric Buyssens: "Puisque la fonction primordiale du langage est d'influencer l'entourage, il faut définir le langage comme un moyen d'agir sur l'auditeur, non comme un moyen d'expression.

Cette définition se confirme lorsqu'on recherche ce qu'il y a de commun à tous les actes de langage articulé. Toute phrase remplit l'une des quatre fonctions suivantes: informer l'auditeur, l'interroger, lui donner un ordre, le prendre à témoin d'un voeu; il n'existe pas d'autre possibilité. Or ces quatre fonctions ont ceci de commun qu'elles constituent trois façons d'agir sur l'auditeur" (*Le langage et la logique — Le langage et la pensée: Le langage*, Encyclopédie de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1968, 77).

Il me semble qu'une grande partie de nos difficultés à enseigner une langue étrangère provient du fait que, d'une part, nous voulons transmettre à nos élèves un moyen de communication utile et actif et que, d'autre part, nous le faisons avec des méthodes propres à donner uniquement des connaissances sur ce moyen. Mais quelques comparaisons entre l'emploi du langage dans une situation réelle et dans une situation scolaire m'aideront à préciser encore une fois et à récapituler quelques-unes des différences essentielles entre une langue enseignée en classe et celle utilisée comme moyen de communication dans la vie de tous les jours.

Dans une situation réelle, chaque fois que je parle, c'est en vue d'une action nécessaire que je veux faire subir à un auditeur ou à mon entourage ou qui m'est imposée par eux. Ma relation avec cet auditeur ou cet entourage est chaque fois modifiée d'une façon ou d'une autre par ma parole. On me pose une question et je dois répondre, ou c'est moi qui interroge autrui et en attends une information. Ou bien je veux convaincre quelqu'un, me justifier, me rendre intéressant en argumentant ou en exposant mon savoir et mes expériences. Je cherche à affirmer ma personnalité et à m'"approprier" l'autre. Ou bien je le prends à témoin d'un de mes voeux dans le but qu'il le

satisfasse ou lui donne un ordre pour qu'il l'exécute. Bref, il se passe toujours quelque chose entre la ou les personnes avec lesquelles je communique et moi, soit une action physique, soit une modification, qui peut être minime et imperceptible, de nos comportements.

En classe ou au laboratoire, j'interroge pour exercer la forme interrogative, je désire pour exercer le conditionnel, je donne des ordres pour pratiquer l'impératif, je fournis une quantité d'informations qui n'ont absolument aucune importance parce qu'elles ne peuvent pas avoir de résultat. Dans de rares cas, lorsque je lève la main pour demander un complément d'explication, ou lorsque je réponds *oui* ou *non* à la question du professeur *Avez-vous compris?*, ou lorsqu'encore il me dit de prendre mon cahier de vocabulaire, la communication est authentique. De plus, je suis entouré de quinze, vingt, trente camarades avec lesquels je ne communique qu'en fraude.

Alors que dans la vie réelle, pour atteindre mon objectif, c'est-à-dire influencer mon entourage, je choisis moi-même, parmi toutes mes possibilités de communication, celles que je crois le mieux convenir à la situation donnée, en classe, c'est le professeur qui fixe à l'avance ce que je vais dire. Je ne parle en fait que pour lui prouver que je sais, ou ne sais pas, utiliser les formes linguistiques qu'il m'a enseignées.

Quand je communique dans la vie réelle, j'enregistre immédiatement le résultat de mon action par la réaction de mon entourage ou le changement de la situation dans laquelle je me trouvais avant de parler (j'ai soif — je commande une bière etc.). Je suis ainsi constamment "récompensé" de mes efforts et de ma volonté de communiquer et me sens intégré dans une société parlant le même langage que moi.

Par contre, ce que je dis à l'école n'est jamais suivi que de quelques remarques m'indiquant la correction ou l'incorrection de mes énoncés. N'agissant pas, je ne puis constater de résultats concrets sinon ceux d'avoir prononcé correctement, ici et là, un son, un mot ou une phrase qui me restent étrangers autant que le professeur décidant sur son estrade, dans l'absolu, si je suis capable ou non d'imiter sa langue.

Dans la vie réelle, c'est toujours à moi, forcé par les circonstances ou de plein gré, de prendre l'initiative de communiquer, c'est-à-dire d'agir sur une situation ou d'y réagir. En classe, seul le professeur a le privilège de donner la parole, et souvent il me force à la prendre alors que je n'ai aucunement l'envie ni le besoin de la prendre.

Tout ce que je dis dans la vie réelle devient pour moi une expérience vécue importante dans mes relations avec mon entourage. J'ai la satisfaction d'avoir convaincu quelqu'un, j'ai séduit, ou au contraire, j'ai blessé quelqu'un, volontairement ou involontairement, ou je ne suis pas parvenu à influencer

mon auditeur dans le sens prévu. Je fais ainsi constamment l'expérience du sens des mots.

En classe, les mots n'ont aucun rapport avec la vie. Je les apprends par coeur, les place dans des phrases, mais je ne peux jamais faire l'expérience de leur acte significateur.

J'ai intentionnellement simplifié et exagéré ces quelques différences entre situation réelle et situation scolaire (cf. notamment W.F. Mackey, *The lesson to be drawn from bilinguism:* P.R. Léon, *Linguistique appliquée et enseignement du français,* Montréal, Centre éducatif et culturel, 1967, 53–62), afin de mieux mettre en évidence les difficultés que rencontre chaque professeur qui veut enseigner une langue comme un moyen de communication. Je crois que la linguistique appliquée s'est un peu rapidement et superficiellement approprié certaines théories linguistiques, sans pour autant avoir changé quoi que ce soit de fondamental dans la pédagogie des langues vivantes qu'elle mettait en cause. On enseigne encore toujours une langue pour elle-même. Léo Apostel prétend pourtant qu'il est "impossible de dire quelqu'un usager de signes sans développer une théorie de l'action, puisque c'est suivant l'influence qu'il a sur les dispositions à l'action qu'un signe est un signe" *(Syntaxe. Sémantique et Pragmatique: Logique et connaissance scientifique,* Encyclopédie de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1968, 303). Tant qu'on ne sera pas parvenu à envisager l'ensemble du processus linguistique ("Une personne produit un signe. Une personne reçoit un signe. Une personne comprend un signe comme le comprend celui qui l'émet. Une personne agit en conséquence d'un signe ou en vue d'un signe", Léo Apostel, o.c., 304) et à l'appliquer à la situation scolaire, l'enseignement des langues sera amputé d'une de ses fonctions essentielles, celle d'apprendre aux élèves à agir au moyen d'une langue.

4. Tricher avec la réalité

Mais comment y parvenir? Dans l'état actuel de notre conception et de l'organisation de l'école, on ne peut que tricher et inventer des moyens arbitraires d'introduire une réalité fictive dans l'espace clos de la classe. C'est un fait, une donnée pédagogique de base qu'il faut accepter une fois pour toutes, mais dont il faut s'efforcer d'exploiter tous les aspects.

Premièrement, il faut créer des conditions physiques qui favorisent la communication entre tous les membres d'une classe. La disposition classique, des rangées d'élèves disposées les unes derrière les autres avec le maître en tête, est de ce point de vue la plus inadéquate qui soit. D'une part, elle met le professeur dans une position privilégiée qui le contraint, pourrait-on dire, à

prendre l'initiative de toute communication, qui sera de ce fait nécessairement à sens unique, de l'autre, elle interdit tout dialogue entre élèves, puisqu'une partie tourne le dos à l'autre. Il est donc nécessaire de disposer la classe de langues de façon à ce que le professeur soit au milieu des étudiants et que ceux-ci puissent se parler face à face sans effort. Plusieurs solutions sont possibles: la disposition des tables et des chaises en fer à cheval, en rectangle, en carré ou même, pour certaines activités, en petits groupes séparés. Il faut reconnaître que le mobilier disponible dans nos écoles ne se prête pas toujours aisément à ce genre d'arrangement, mais avec un peu d'ingéniosité on trouve toujours une solution valable, l'essentiel étant de recréer des conditions matérielles de communication se rapprochant le plus possible de celles qu'on rencontre dans la vie réelle.

Deuxièmement, le professeur doit s'efforcer d'avoir une attitude qui encourage les élèves à communiquer entre eux et avec lui, non pas pour répéter dans le vide des éléments de grammaire, mais pour s'informer, pour interroger, pour exprimer des désirs. Le simple fait d'être au milieu d'eux transforme déjà son comportement. Quand il se trouve devant un vingtaine de visages tous tournés vers lui, il ne peut guère s'empêcher de se dire intérieurement: "Vous ne savez pas. Ecoutez-moi bien et vous saurez." Tout son enseignement sera déterminé par cette attitude de départ. Alors que mêlé à ses élèves, il aura peut-être envie de leur dire: "Essayons de trouver et d'exercer ensemble ce que nous avons tous envie d'apprendre." Il jouera ensuite plutôt un rôle d'animateur, de régulateur des communications entre les membres de la classe, de meneur de jeu que d'orateur et d'instituteur. Je touche là, évidemment, le problème le plus délicat et le plus difficile à résoudre de l'enseignement. Et je sais, par expérience, que vouloir changer un comportement modelé par des siècles de traditions et d'habitudes est peut-être illusoire. Il n'en reste pas moins que c'est certainement la condition sine qua non de tout renouvellement pédagogique. Tant que le maître n'aura pas avec ses élèves les relations qui régissent en général les êtres humains dans les situations normales de la vie, l'enseignement, et en particulier celui des langues, restera, quels que soient les méthodes, le matériel et les moyens utilisés, une transmission à sens unique de connaissances. C'est d'ailleurs la solution la plus confortable pour les deux parties.

Troisièmement, on peut présenter une image de la réalité grâce aux moyens de communication de masse. Il est frappant de constater combien ceux-ci ont transformé nos modes de vie, sans que pour autant le monde de l'école ait subi le moindre changement fondamental. Evidemment, on y utilise les appareils de projection, le cinéma, la télévision, l'électrophone, le magnétophone, etc. mais sans en avoir jamais exploité toutes les ressources

pour un vrai renouvellement pédagogique. Or, il me semble qu'une de leurs fonctions essentielles est justement d'introduire la réalité dans l'espace clos de la classe et de remplacer le document écrit, qui reste encore toujours le point de départ de l'enseignement. Nous savons pourtant qu'une langue est d'abord parlée. Il serait par conséquent juste de la présenter le plus possible au moyen de documents sonores illustrant des exemples authentiques de communication linguistique. La radio, la télévision, le cinéma, mais aussi des enregistrements spécialement préparés pour l'exploitation et l'entraînement de certains comportements caractéristiques, seront toujours plus réels qu'un texte écrit. De plus, ils habituent l'élève à comprendre d'autres voix que celle du professeur qui, à force d'être entendue toujours dans la même situation, perd bientôt toute réalité. Les sons et les images de la vie réelle entrent dans la classe grâce aux moyens audio-visuels. Mais encore faut-il que le maître ne les déforme et ne les récupère pas à des fins strictement scolaires.

Mais le meilleur moyen de tricher avec la réalité de la vie est certainement de créer des activités à l'intérieur de l'école qui forcent les élèves à avoir une communication linguistique authentique. Elles seront, certes, parfois difficiles à appliquer, surtout avec des débutants et des faux débutants. Des exercices de fixation, des drills seront toujours nécessaires, mais ils ne devraient intervenir que lorsque leur utilité aura été reconnue et comprise par tous. Combien d'exercices structuraux faits en laboratoire ou en classe sont pratiquement inefficaces parce que les modèles syntaxiques qu'ils sont censés fixer sont présentés sans aucun rapport avec leur application dans la communication. Conjuguer des verbes à tous les temps, à tous les modes et à toutes les personnes, de la première du singulier à la troisième du pluriel, ou apprendre des listes de mots par coeur ne me paraissent souvent pas être des méthodes d'apprentissage différentes de celles qui préconisent l'acquisition systématique des mécanismes de langage par les drills. Chomsky a bien montré que la connaissance d'une langue ne se réduisait pas à un schéma d'habitus et de savoir-faire acquis uniquement par la pratique (cf. *Chomsky parle de la linguistique,* entretien paru dans *La Quinzaine littéraire,* 74, 1er au 15 juin 1969, 18–20). La part consacrée aux exercices de grammaire, quelle que soit leur nature, devrait être secondaire pour laisser la place primordiale à des activités permettant aux élèves de découvrir eux-mêmes comment ils peuvent communiquer au moyen de la langue qu'ils apprennent.

On peut ainsi charger une classe (si elle est trop nombreuse, il convient de la diviser en deux groupes) de réaliser un document sonore ou écrit: reportage, interview, brochure, émission de radio ou de TV, montage photographique ou sonore, etc. Le sujet, la forme, le plan de réalisation sont discutés et décidés par les élèves. Ils apprennent ainsi à parler dans des

situations qu'on retrouve constamment dans la vie réelle: celles de convaincre, de choisir, d'argumenter, de décider. La classe se transforme en un groupe humain obligé de communiquer pour atteindre l'objectif qu'il s'est fixé, qui est non plus d'apprendre une matière, le français, l'allemand, le russe, mais bien d'agir pour réaliser quelque chose de concret. Le rôle du professeur dans une telle activité est d'animer le plus discrètement possible le groupe tout en rendant chacun attentif aux phénomènes linguistiques utilisés à tel ou tel moment. Cela exige évidemment des techniques pédagogiques toutes différentes de celles que chaque enseignant s'est forgées tant bien que mal et il faudra encore beaucoup de temps et d'expérience pour les mettre au point.

Un autre moyen serait de charger une classe de créer elle-même son matériel pédagogique. On peut constater, en effet, que tout ce que nous utilisons pour enseigner une langue reste le plus souvent extérieur aux besoins et aux connaissances des élèves. C'est Line, la famille Vincent ou Dupont Herr und Frau Meyer, Hans, Bill, Mr. Smith, Carmen, mais jamais moi ni nous. On peut imaginer qu'à partir des intérêts, des besoins et des connaissances de chacun, une classe élabore elle-même ses textes ou ses documents de présentation, ses exercices de fixation, lui permettant ainsi de découvrir elle-même ce qu'elle désire apprendre. Les recherches et discussions nécessaires à l'élaboration d'un tel travail sont à nouveau productrices de communication et d'action. Mais malgré la pédagogie de Freinet basée sur les mêmes préoccupations, tout reste à faire et à expérimenter dans ce domaine pour l'enseignement des langues vivantes.

Les jeux de simulation (role playing, simulation games) offrent une autre possibilité de tricher avec la réalité pour apprendre aux élèves à réagir correctement dans différentes situations de communication. Mais il s'agit ici d'aller plus loin que les leçons de conversation où seuls deux ou trois étudiants récitent un dialogue que le reste de la classe écoute passivement. Le rôle de metteur en scène que doit jouer le professeur est déterminant pour la réussite et l'efficacité de ces jeux. Il doit d'une part trouver des situations qui aboutissent à une action, de l'autre distribuer des rôles et des fonctions de participation à chaque élève. Ainsi, si quelques-uns seulement interviennent directement dans un jeu, le reste de la classe peut être divisé en différents groupes chargés de différentes fonctions: par exemple, l'un notera les réactions des personnages, un autre relèvera les hésitations de communication, un troisième s'identifiera aux différents rôles. On discutera ensuite la façon dont le jeu s'est déroulé selon les multiples points de vue observés. Quand on pense aux techniques de simulation mises au point en astronautique, en sport ou en management, on mesure une fois de plus le manque d'imagination et de moyens qui sévit dans l'enseignement.

5. Recherches et applications

On peut regretter que les recherches et applications en linguistique appliquée négligent, en général, les aspects de l'enseignement des langues évoqués dans cet article. On élabore des vocabulaires fondamentaux, des progressions grammaticales, des répertoires de structures, on confectionne d'innombrables batteries d'exercices structuraux, on imagine des multitudes de dialogues de présentation, mais tous ces travaux prennent comme point de départ la grammaire qu'il faut acquérir pour connaître une langue. Pour reprendre la terminologie de Chomsky, ils portent en général sur la compétence, alors que des applications résultant de recherches dans le domaine de la performance seraient certainement plus intéressantes. "Nous n'interprétons pas ce qui est dit en notre présence par la simple application des principes linguistiques qui déterminent les propriétés phonétiques et sémantiques d'un énoncé. Des considérations extralinguistiques, portant sur le locuteur et sur la situation, jouent un rôle fondamental lorsqu'il s'agit de déterminer comment le discours est produit, identifié et compris. La performance linguistique, en outre, est régie par des principes de la structure cognitive (par exemple, par les limitations de la mémoire) qui ne sont pas, à proprement parler, des aspects du langage. Afin d'étudier une langue, il faut tenter de dissocier un ensemble de facteurs divers, qui interfèrent avec la compétence sous-jacente pour déterminer la performance effective (Noam Chomsky, *La linguistique cartésienne* suivi de *La nature formelle du langage,* trad. de E. Delannoe et D. Sperber, Paris, Editions du Seuil, 1969, 126).

On se trouve ici devant des problèmes très complexes qui embrassent la vie humaine dans sa totalité et nous ne sommes peut-être pas encore assez outillés pour les aborder d'une façon efficace. Mais ce n'est pas une raison de les ignorer et de ne pas tenter de les comprendre un peu mieux afin d'en tirer parti pour l'enseignement des langues vivantes.

D'ores et déjà, on peut modifier les relations entre professeur et élèves et entre élèves. Certaines tentatives sont faites dans le sens indiqué à la fin de cet article au Centre européen Langues et Civilisations de Neuchâtel. Un premier essai ne nous permet pas encore de tirer de conclusions et de nombreuses recherches et expériences seront encore nécessaires avant qu'une pédagogie des langues basée véritablement sur la communication puisse être définie. Signalons qu'au Service de recherche des Eurocentres à Zurich, Mme Niethammer-Stott poursuit depuis plusieurs années des études dans la même direction.

En guise de conclusion, j'aimerais énumérer quatre domaines de recherches qui me paraissent fondamentaux:

- il faudrait essayer d'établir des systèmes partiels de situations dans lesquelles les êtres humains sont amenés à communiquer entre eux (par situation, j'entends le moment psychologique et non pas le lieu où cette communication se produit);
- à partir de ces systèmes, il conviendrait d'analyser quelles sont les possibilités d'action à la disposition des êtres humains qui communiquent dans les différentes situations décrites;
- ensuite, il s'agirait de définir quels sont les moyens linguistiques utilisés pour agir dans ces situations;
- il faudrait enfin mettre au point des techniques de simulation permettant d'apprendre à maîtriser ces moyens dans les situations déterminées.

On voit qu'envisagé selon les quatre points de vue ci-dessus, l'enseignement d'une langue serait fondamentalement différent de ce qu'il est actuellement. On peut aussi penser qu'il est illusoire de vouloir l'aborder ainsi et que de telles recherches sont vaines, car elles aboutiraient, à la limite, comme l'ont prétendu Katz et Fodor, à une connaissance totale, donc impossible, de la réalité. Je pense au contraire que pour les besoins de l'enseignement on peut très bien se contenter de systèmes partiels et qu'une théorie générale des situations et de l'action n'est pas indispensable. Il n'est en tout cas pas inutile d'imaginer un matériel et des méthodes pédagogiques basées sur de telles recherches, car l'on sait maintenant que tout ce que l'homme est capable d'imaginer peut un jour se réaliser.

Service de recherche des Eurocentres
CH 8038 Zürich

René Richterich