Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1984)

Heft: 40: Vous avez dit laboratoires de langues?

Artikel: Notes ayant pour but de donner au lecteur les informations transmises par un exposL intitulé "Laboratoire de langues et didactique des langues secondes" mais devant aussi lui permettre de reconstituer le dit exposé

Autor: Richterich, René

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-978122

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Notes ayant pour but de donner au lecteur les informations transmises par un exposé intitulé
Laboratoire de langues et didactique des langues secondes
mais devant aussi lui permettre de reconstituer le dit exposé

(Journées d'étude et d'information de la CILA sur le laboratoire de langues, Lausanne-Dorigny, 19–21 octobre 1983).

Préambule

Plutôt que d'écrire après coup le texte d'un exposé fait oralement à partir de quelques notes seulement, texte qui prendrait inévitablement la forme d'un article de revue spécialisée, un de plus! et qui ne pourrait reproduire les marques de spontanéité et d'improvisation de mon intervention orale, j'ai préféré livrer au lecteur ces notes, en les développant quelque peu, afin qu'il puisse en tirer les informations principales de mon exposé et, s'il en a envie, essayer de le reconstituer.

Rappels techniques

- Insister sur le fait que le laboratoire de langues n'a pas été inventé d'un seul coup pendant la dernière guerre ou autour des années 50 comme on le croit trop souvent.
- C'est le résultat du développement des techniques de reproduction des sons avec, en 1876, la fabrication par Edison du phonographe.
- En 1904 déjà, un cours de conversation française est vendu pour le phonographe en Angleterre.
- En 1920, de nombreux cours de langues sur disques sont sur le marché.
- A partir de l'invention du dictaphone en 1915, plusieurs installations sont construites qui ressemblent, dans leurs fonctions, d'assez près aux laboratoires actuels. On trouve en 1930 déjà la mention de «Language Laboratory».
- C'est évidemment avec l'apparition du magnétophone, vers 1950, que le laboratoire va prendre sa forme définitive avec toutes les variations que les développements techniques permettront jusqu'à aujourd'hui.
- Mais il s'agit toujours de la même fonction, quels que soient les raffinements techniques: fournir à l'apprenant des modèles de langue à partir desquels il peut enregistrer une production langagière personnelle qu'il peut comparer et évaluer.

- Mentionner deux faits américains déterminants dans le développement des laboratoires de langues et de la didactique des langues étrangères:

1941 Army Specialised Training Programme.
Lorsque l'Amérique entre en guerre, elle se rend compte que son armée doit être rapidement formée dans toutes sortes de domaines, notamment les langues étrangères. C'est ainsi que des programmes spéciaux ont été mis au point permettant à des soldats, officiers, interprètes, d'acquérir rapidement les rudiments des langues des pays où ils entreront en opération. Cet apprentissage intensif des langues étrangères a largement recours aux premières installations de laboratoire qui se perfectionnent.

1958 National Defense Education Act.
Après le lancement en 1957 du premier satellite artificiel par les Russes, les Américains prennent conscience qu'ils n'occupent peut-être plus la première place mondiale dans le domaine scientifique et qu'il convient de rattraper rapidement le retard. De nombreux projets de recherche et de formation sont lancés. L'enseignement des langues étrangères est privilégié et d'importants moyens financiers sont mis à la disposition des écoles et des universités pour qu'elles s'équipent de laboratoires.

Rappels didactiques

1. Les années 60

- Dominées par deux théories: le structuralisme linguistique et le behaviorisme psychologique.
- Ces deux théories sont beaucoup plus complexes et nuancées que leurs applications directes en didactique des langues étrangères. Faire une rapide parenthèse sur la faculté de cette dernière de récupérer certaines notions complexes dans des utilisations simplistes, par exemple, les actes de parole, les fonctions linguistiques, la compétence de communication, les besoins langagiers, etc.
- En caricaturant à l'extrême, on peut dire que la didactique des langues étrangères a retenu de ces deux théories, entre autres, les données suivantes:
  - une langue est constituée de structures
  - une structure est une unité d'analyse dont les éléments sont agencés de façon stable en fonction de deux axes: horizontal – syntagmatique, vertical – paradigmatique

- on apprend une langue en s'appropriant ses structures dont l'utilisation, dans la communication langagière, doit devenir automatique
- on parvient à cette automatisation par la répétition, l'imitation, la manipulation de modèles structuraux
- apprendre une langue étrangère c'est avoir un nouveau comportement, constitué par de nouveaux réflexes, qui s'acquièrent le plus rapidement et durablement par des techniques de conditionnement
- l'apprentissage se fait par petits pas, du plus facile au plus difficile, par la solution successive d'une seule difficulté ou par l'acquisition d'un seul élément nouveau par acte d'apprentissage, chaque solution ou acquisition devant être immédiatement confirmée et récompensée
- les individus apprennent à des rythmes différents
- etc. etc.

- Insister sur le fait qu'il est rare de voir deux théories trouver des applications aussi directes et cohérentes que le structuralisme et le behaviorisme dans la méthodologie audiovisuelle structuraliste. En rappeler quelques caractéristiques:
  - exclusion de la langue maternelle
  - apprentissage d'une langue courante en situations de la vie quotidienne
  - priorité de la compréhension, puis de la production orales
  - grammaire implicite
  - acquisition intensive d'automatismes par la mémorisation, la répétition, l'imitation, la manipulation des structures
  - phases d'enseignement: présentation, explication, répétition, exploitation, fixation, transposition
  - etc. etc.

- Rappeler aussi qu'au moment où cette méthodologie commence à peine à se répandre, le structuralisme et le behaviorisme sont radicalement remis en question, notamment par CHOMSKY. (*Syntactic Structure* date de 1957, le compte rendu de l'ouvrage intitulé *Verbal Behavior* de SKINNER, paru en 1957, est de 1959).

  Rappeler également que ces deux théories sont déjà anciennes et qu'elles ont connu toutes sortes de développements et transformations. La publication posthume du *Cours de Linguistique générale* de SAUSSURE date de 1916. *Behaviorism* de WATSON, 1925. *Language* de BLOOMFIELD, 1933. *Behavior and Organism* de SKINNER, 1938.

- Le laboratoire de langues est évidemment l'instrument idéal pour pratiquer les méthodes d'enseignement inspirées par le structuralisme et le behaviorisme. Il a été conçu pour remplir les fonctions suivantes:
  - chaque apprenant peut travailler à son rythme
  - chaque apprenant peut écouter et imiter, répéter ou manipuler le maximum de modèles linguistiques possible pendant le laps de temps prévu (en classe, un seul individu peut parler à la fois, au laboratoire de langues, tout le monde le peut)
  - la répétition, l'imitation, la manipulation intensives des structures permettent l'acquisition des automatismes
  - les difficultés peuvent être fragmentées dans des séries d'exercices progressifs
  - l'apprenant, en s'écoutant, a immédiatement la confirmation de son apprentissage
  - l'enseignant peut immédiatement et à tout moment intervenir pour corriger.
  - etc. etc.
- Bien que l'utilisation du laboratoire de langues puisse être pervertie dans de nombreuses activités pédagogiques aux autres fonctions que celles énumérées ci-dessus, il faut admettre qu'il est le seul instrument parmi tous ceux actuellement à disposition qui permette vraiment l'acquisition d'automatismes et de nouveaux réflexes langagiers par la répétition, l'imitation et la manipulation intensives et individuelles de modèles structuraux ou autres.

2. Les années 70

- Remise en question du dogme structuro-behavioriste. Mais certaines pratiques continuent à être utilisées et sont améliorées. La méthodologie forte et cohérente se désagrège progressivement.
- Développement des approches communicatives confondues souvent avec les approches notionnelles-fonctionnelles dont les caractéristiques sont:
  - essentiellement une redéfinition des contenus d'enseignement/apprentissage en termes d'actes de parole, de notions sémantico-logiques; de fonctions de communication, de situations de communication, de domaines de référence et d'utilisation, etc.
  - la définition de ces contenus est faite en tenant compte des besoins langagiers des apprenants, c'est-à-dire de l'utilisation réelle de la langue qu'ils vont faire pendant et après l'apprentissage

- l'enseignement est donc centré sur l'apprenant dont les objectifs d'apprentissage sont définis avec précision en termes d'utilisation de la langue; il vise essentiellement à faire acquérir la compétence de communication.
- etc. etc.

- Faire remarquer avec force que les approches communicatives ne proposent pas de méthodologie cohérente correspondant à la nouvelle définition des contenus de sorte que le flou et même l'incohérence s'installent dans le domaine des pratiques pédagogiques. S'il n'y a plus de dogmes, il n'y a plus de vérités toutes faites. Mais tout est à nouveau possible.
- Ce n'est pas un hasard si, à la fin des années 70, les méthodes dites alternatives, telles que la suggestopédie, le Silent Way, le Community Language Learning, connaissent un regain de succès.
- La remise en question des théories structuralistes et behavioristes, qui trouvent dans les pratiques du laboratoire de langues des applications directes et exemplaires, entraîne nécessairement celle de cet appareil pédagogique. Pour différentes raisons, entre autres, les deux suivantes:
  - L'enseignement cherche désormais à reproduire le plus fidèlement possible les conditions de la communication langagière authentique, à en présenter les contenus en termes d'actes, de notions, de fonctions, de situations et à en faire apprendre les moyens et modalités de fonctionnement. Les cabines isolées du laboratoire de langues ne sont certainement pas un lieu où l'on communique naturellement.
  - Bien qu'on ne sache que très peu de choses sur les processus d'apprentissage, les observations montrent qu'on n'apprend pas une langue linéairement, pas à pas, du plus simple au plus compliqué. On suppose que l'apprenant construit, reconstruit, transforme ses connaissances à partir des données qui lui sont présentées et qu'il intègre à des systèmes qui se modifient et se perfectionnent constamment. La répétition, l'imitation, la manipulation d'éléments d'apprentissage ne sont pédagogiquement pas rentables si elles n'ont pas de sens dans la construction et la transformation des connaissances. Ainsi, les exercices structuraux qui font acquérir des automatismes de langage hors de tout contexte de communication et pour lesquels, en définitive, le laboratoire de langues a été conçu, ne sont producteurs de sens ni pour la communication ni pour l'apprentissage.
  - etc. etc.

- Au cours de la dernière décennie, de nombreux laboratoires n'ont plus été utilisés et sont restés définitivement fermés, notamment aux Etats-Unis,
  - parce que certains enseignants n'y ont jamais cru et que, forcés par les programmes d'y avoir recours, ils ont pris leur remise en question comme prétexte pour les abandonner à tout jamais
  - parce que d'autres enseignants n'y ont plus cru, convaincus de leur inutilité dans un enseignement de type communicatif
  - parce que certains enseignants sont indifférents et que, s'ils ne sont plus obligés d'aller au laboratoire, ils n'y vont tout simplement plus, par commodité.
  - etc. etc.
- Mais de nombreux autres laboratoires ont continué de fonctionner partout dans le monde,
  - parce que certains enseignants sont encore convaincus de la nécessité de faire acquérir des automatismes
  - parce que d'autres enseignants, bien que sceptiques vis-à-vis des exercices structuraux strictement mécaniques, croient aux vertus pédagogiques de l'appareil et cherchent d'autres formes d'exercices et d'activités
  - parce que certains enseignants continuent à aller au laboratoire, par habitude, sans trop de conviction, parce qu'il existe et qu'il ne peut de toute façon pas faire de tort.
  - etc. etc.
- Une chose est certaine: le laboratoire de langues n'est plus l'instrument miraculeux tel qu'il a été souvent présenté pendant les années 60. On peut même se demander s'il est indispensable et pourquoi le renouveau de la didactique des langues étrangères par les approches communicatives, au lieu d'entraîner un renouveau des pratiques au laboratoire, en a plutôt provoqué la désaffectation.

3. Les années 80

- Faire remarquer que c'est au moment où les approches communicatives sont enfin officiellement reconnues et adoptées dans les nouveaux programmes ou par les différentes réformes de l'enseignement qu'elles sont, à leur tour, remises en question et critiquées. Le gouffre entre la recherche, la réflexion, l'expérimentation et la pratique quotidienne dans telle ou telle institution, devient toujours plus profond. C'est un fait normal qu'il faut accepter.

- Deux critiques fondamentales, entre autres, contre les approches communicatives:
  - Les nouvelles descriptions de contenus en termes d'actes de parole, de notions, de fonctions, de thèmes, de situations, telles qu'on les trouve dans les niveaux-seuils et autres syllabus notionnels-fonctionnels ou communicatifs ne rendent pas compte des processus mêmes de communication qui eux produisent du texte et du discours. On a remplacé des listes de règles de grammaire ou de mots ou de structures par des listes d'actes de parole qui ne permettent pas d'enseigner vraiment à communiquer.
  - Aucune méthodologie correspondant aux nouveaux contenus n'a été proposée de sorte qu'on peut enseigner la communication langagière avec des pratiques qui n'ont rien de communicatives, par exemple, apprendre par cœur les énoncés possibles d'un acte de parole!
  - etc. etc.

- Le débat pour ou contre les approches communicatives est un faux débat. Ce que tout le monde cherche, c'est de mieux savoir comment on apprend une langue et comment fonctionne la communication langagière pour en dégager des pratiques pédagogiques. Si les années 60 ont été dominées par la méthodologie structuro-behavioriste, les années 70 par les approches communicatives, la didactique des langues étrangères des années 80 se cherche encore. Quelques pistes se dessinent néanmoins, mais il est difficile actuellement, dans le foisonnement des propositions les plus diverses, de prévoir lesquelles seront marquantes. J'en retiendrai trois.
- Les stratégies, les processus d'apprentissage
  - Différencier nettement l'enseignement de l'apprentissage. Etre une fois pour toutes profondément convaincu que ce n'est pas parce qu'on a enseigné une chose que celle-ci est apprise. L'enseignement est unique, l'apprentissage multiple. Pendant qu'un enseignant enseigne, il ne peut faire que cela, alors que pendant ce même temps l'apprenant peut faire différentes choses: il peut ne pas apprendre de tout et faire autre chose, il peut apprendre tout en faisant d'autres choses, etc. De plus, chaque apprenant interprète l'enseignement unique différemment et apprend, par conséquent, de façon personnelle.
  - Personne ne peut apprendre à la place de l'apprenant. Il convient donc de le rendre responsable de son apprentissage, de lui apprendre à apprendre, de le rendre autonome. Comme le proclame depuis

longtemps HOLEC: «De consommateur d'enseignement, l'apprenant doit devenir producteur d'apprentissage.»
  - Il semble que l'acte d'apprendre consiste à élaborer des hypothèses, à en essayer une, à évaluer si elle était correcte, si ce n'est pas le cas, à en essayer une autre, etc. On apprend par approximation en reconstruisant et transformant constamment ce qu'on a déjà acquis.
  - PIAGET: «Tout ce qu'on apprend à l'enfant, on l'empêche de l'inventer, ou de le découvrir.» Proposer des activités qui permettent à l'apprenant de découvrir et de développer ses propres stratégies d'apprentissage.
  - etc. etc.

- Les stratégies, les processus de communication
  - Les contenus d'un manuel ou d'un programme sont nécessairement fermés et prévus à l'avance. Or la communication langagière est un phénomène essentiellement imprévisible. Lorsqu'on se trouve dans une situation de communication, on ne sait jamais exactement ce qui va se passer. On ne sait jamais vraiment ce qu'on va entendre, dire, lire, écrire. Une des composantes importantes et jusqu'à présent négligées de la compétence de communication est la capacité paradoxale d'anticiper, de prévoir l'imprévisible.
  - C'est pourquoi les contenus ne devraient pas être considérés comme des buts en soi, mais comme des prétextes à acquérir et développer des stratégies de communication qui permettent de faire face à l'imprévu.
  - Une langue est aussi un instrument de pouvoir. Il apparaît que la communication langagière obéit à des processus de négociation qui aident les partenaires à se mettre d'accord sur le sens de leurs discours ainsi que sur leur prise de pouvoir respective.
  - Proposer des activités qui permettent aux apprenants de découvrir et de développer leurs propres stratégies de communication, donc de négociation, à partir mais aussi au-delà des contenus prévus par les manuels et les programmes.
  - etc. etc.

- Enseignement/apprentissage des langues secondes et projet éducatif
  - Les approches communicatives ont trop souvent interprété la notion de communication langagière de façon restreinte, la limitant à sa fonction instrumentale. L'utilisation d'une langue ne peut jamais se réduire à commander une bière ou à demander son chemin dans une ville étrangère.
  - Prendre le terme de communication langagière dans son sens le plus

large: c'est se mettre, au moyen d'une langue, en interaction avec un environnement, c'est subir son influence mais c'est aussi agir sur lui. C'est donc se le représenter, l'imaginer, se situer par rapport à lui, l'évaluer, l'accepter, le rejeter.
  - Apprendre une langue étrangère c'est toujours entrer en interaction avec une civilisation, une culture, des modes de vie différents. L'enseignement des langues est donc aussi concerné par des disciplines comme la géographie ou l'histoire.
  - L'apprentissage d'une nouvelle langue participe au développement, à l'enrichissement et à l'éducation générale de l'individu. Il développe ses aptitudes à apprendre, ses facultés sociales, sa personnalité. Il n'est pas limité à l'acquisition de réflexes conditionnés mais prépare, au contraire, l'apprenant à maîtriser des situations imprévues.
  - On apprend toujours une langue seconde par rapport à une langue maternelle. L'apprenant a donc déjà une expérience aussi bien de la communication dans sa langue maternelle que de son apprentissage. La communication langagière obéit a certaines règles communes qui sont interprétées différemment par chaque langue. Il est aberrant de constater combien l'enseignement de la langue maternelle et celui des langues secondes sont menés de façon indépendante et souvent contradictoire alors qu'ils pourraient s'enrichir et se compléter l'un l'autre. Il serait temps de les considérer tous deux comme faisant partie d'un même domaine: l'apprentissage de la communication langagière.
  - etc. etc.

- Le problème à résoudre, en didactique des langues, est toujours le même: par rapport à des pistes de recherche telles que celles rapidement mentionnées ci-dessus (il y en a, évidemment, de nombreuses autres), comment transformer des hypothèses, des observations, des réflexions, des expérimentations, des spéculations, des intuitions, des données en matériels et pratiques pédagogiques utilisables par chaque enseignant et apprenant?
- Et le laboratoire, dans tout cela?

Repères techniques

- Se mettre à la place de quelqu'un qui doit décider d'acheter un laboratoire de langues.
- Prendre comme prix indicatif 100 000 francs suisses pour une installation lourde de type classique.

- Les questions à se poser:
  - La technologie dans tous les domaines tend vers la miniaturisation, la légèreté, la flexibilité des appareils. Une installation lourde et coûteuse se justifie-t-elle encore alors qu'il existe sur le marché des laboratoires portatifs remplissant les mêmes fonctions et coûtant la moitié et même le quart du prix normal?
  - Le laboratoire de langues n'est plus l'instrument-miracle et unique. C'est un appareil parmi d'autres qui le complètent en remplissant d'autres fonctions: vidéo, radio, ordinateurs, enregistreurs sur cassette. Avec 100 000.–, ne serait-il pas plus judicieux d'acheter un laboratoire léger complété par d'autres appareils?
  - Si l'on veut centrer l'enseignement sur l'apprenant, répondre à ses besoins d'apprentissage, le rendre autonome, ne faut-il pas multiplier ses possibilités d'apprendre avec des médias en autonomie (ce qui ne signifie nullement seul!)? Une médiathèque, avec des postes où l'apprenant peut travailler comme au laboratoire, mais aussi avec la radio, la vidéo, la télévision, l'ordinateur, où il peut lire toutes sortes d'imprimés, n'est-elle pas préférable à un laboratoire de langues unique?
  - L'argument de la console qui permet à l'enseignant d'intervenir à chaque instant ne tient pas. Pendant 40 min. avec 20 apprenants, il ne peut dialoguer avec chacun, théoriquement et idéalement, que 2 min. Chaque individu est donc irrémédiablement seul pendant 38 min. sur 40 min. Est-ce que ces 2 min. valent une installation lourde et coûteuse?
  - etc. etc.

Repères didactiques

- L'achat et l'utilisation d'un laboratoire de langues dépendent avant tout des attitudes et convictions qu'on a par rapport à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans les institutions de formation.
  a. On peut être convaincu que l'acquisition d'automatismes de langage au moyen d'exercices structuraux ou autres est une part essentielle d'un apprentissage. Le laboratoire est indispensable.
  b. Bien qu'importante, cette acquisition n'est pas aussi fondamentale et peut se faire par toutes sortes de voies. Le laboratoire peut être le lieu d'activités très diverses: correction phonétique, entraînement à la compréhension orale, mémorisation, pratique de l'orthographe, prise de notes, etc. On peut également déjà envisager des

exercices qui développeraient systématiquement la pratique de certaines stratégies d'apprentissage et de communication.
Le laboratoire est indispensable.

c. Quoi qu'on y fasse, le laboratoire peut être un lieu où on apprend différemment que dans la salle de classe et ne peut par conséquent pas nuire. Il peut être utile mais n'est pas indispensable.
d. On peut estimer que la communication langagière s'apprend essentiellement dans les interactions entre enseignant et apprenants et environnement en classe et hors de la classe. Le laboratoire est inutile.
e. La communication langagière s'apprend et se pratique aussi à travers les média. La médiathèque est utile mais pas indispensable.
f. La communication langagière se pratique aussi à travers les média qui permettent en plus d'apprendre à organiser son apprentissage de façon autonome. La médiathèque est indispensable.
g. Les départements de langues n'ont besoin, en général, que de peu de moyens techniques si on les compare, par exemple, avec ceux des sciences. La médiathèque n'étant pas encore institutionnalisée, il est parfois difficile d'obtenir les crédits nécessaires à son installation. De plus, elle peut être composée d'éléments très variables de sorte qu'elle ne constitue pas un espace et un instrument bien identifiés. En revanche, le laboratoire de langues est officiellement reconnu. Il peut être nécessaire, pour des raisons de politique budgétaire, d'exiger d'en installer un. On peut avoir dès lors recours aux attitudes a. et b.
h. etc. etc.

- Personnellement, si je dispose de beaucoup d'argent et surtout si j'organise des cours intensifs, je choisis b. et f.
- Si j'ai moins de moyens, je choisis résolument f.
- Mais je peux me trouver dans la situation de devoir adopter g.
- Et je me pose depuis quelque temps déjà la question: pourquoi donc le laboratoire de langues n'a-t-il jamais été utilisé dans l'enseignement de la langue maternelle?
- Les etc. etc. qui se trouvent dans ces notes doivent être lus de la façon suivante: c'est évidemment beaucoup plus compliqué que cela et il y aurait tant de choses à dire en plus!

Universität Bern
Institut für Sprachwissenschaft
Abteilung für angewandte Linguistik
3012 Bern

René RICHTERICH