

Le laboratoire de la langue en question

Autor(en): **Guex, André**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Études de Lettres : revue de la Faculté des lettres de l'Université de Lausanne**

Band (Jahr): **9 (1976)**

Heft 1

PDF erstellt am: **30.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-870914>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

LE LABORATOIRE DE LANGUES EN QUESTION

Monsieur le Vice-Recteur,
Monsieur le Doyen,
Chers collègues,
Chers étudiants,
Mesdames et Messieurs,

Avant d'aborder ma leçon, je voudrais m'acquitter de quelques dettes de reconnaissance : la première, à l'égard de celui qui a été mon maître dans cette faculté, le professeur Georges Bonnard, à qui je dois le goût des études phonétiques. Car, tout en donnant à la chaire d'anglais dont il était le titulaire l'éclat que vous savez, Georges Bonnard a été un phonéticien de renom, de la lignée de Daniel Jones, de Paul Passy, de Kristoffer Nyrop, d'Otto Jespersen, de ces savants qui ont jeté les bases d'une phonétique qui se voulait résolument scientifique. Ceux qui ont eu le privilège de passer par le creuset de la formation dispensée par ce maître ont été marqués durablement.

Je voudrais d'autre part rendre hommage à M. le professeur Georges Redard, de l'Université de Berne, qui a été l'initiateur de tout ce qui s'est créé en Suisse depuis une quinzaine d'années dans le domaine de la linguistique appliquée.

Et puis, c'est à M. le professeur Gilbert Guisan, à M. le vice-recteur Ernest Giddey et à M. le professeur Robert Marclay que je voudrais adresser mes remerciements : la confiance qu'ils m'ont témoignée, l'appui qu'ils n'ont cessé de me donner, m'ont permis d'introduire dans notre Faculté les instruments d'un nouveau méthodologique, depuis les timides débuts de 1961, jusqu'aux développements successifs de ces dernières années.

Permettez-moi encore de dire ma reconnaissance à mes collègues de l'Ecole de Français moderne que j'ai toujours trouvés prêts à

s'associer, dans un esprit de collaboration amicale, à ces tentatives de renouvellement.

Enfin, il me reste à rendre hommage au Conseil de la Faculté des Lettres de notre Université, qui n'a pas craint de faire un double pari: d'abord, celui de créer une chaire de linguistique appliquée, la première en Suisse, et ensuite, de confier cette chaire à un homme venu tard à cette spécialisation, mais qui est tout particulièrement sensible à la chance qui lui est offerte de s'engager plus avant dans la voie de cette vocation tardive.

La linguistique, vous le savez, a connu au cours de ces dernières décennies un développement tel qu'aujourd'hui elle est devenue un point de convergence pour toutes les sciences humaines. Cette omniprésence peut avoir quelque chose d'irritant : aussi est-on en droit de se demander s'il n'est pas abusif de distinguer, à côté de la linguistique générale, une discipline annexe, la linguistique appliquée. Et qu'est-ce que la linguistique appliquée ? C'est bien entendu aux Etats-Unis qu'est apparue, peu avant 1960, l'expression syntagmatique « applied linguistics » pour « linguistics applied to the teaching of a second language ». Le français s'est contenté de calquer l'appellation américaine, mais très rapidement l'expression française a pris une extension considérable au point qu'aujourd'hui elle recouvre des domaines aussi divers que le traitement de l'information, les télécommunications, la traduction automatique, la pathologie du langage, etc. Cependant, ce qu'on entend couramment par linguistique appliquée, c'est une linguistique appliquée à l'enseignement des langues étrangères. Son objectif, c'est de jeter un pont entre la recherche fondamentale des linguistes et l'application pédagogique. C'est donc une discipline carrefour, car elle se trouve au point de jonction de la linguistique générale et de la méthodologie des langues étrangères, mais aussi de la psycho-linguistique et de la socio-linguistique. Elle utilise des théories — elle ne les élabore pas. Elle utilise ce que l'on sait actuellement sur la nature du langage humain (apport de la linguistique), sur son rôle dans la société (apport de la socio-linguistique) et enfin sur les processus d'apprentissage du langage (apport de la psycho-linguistique).

Le champ d'activité de la linguistique appliquée est donc vaste, mais dans l'esprit du public, on a souvent considéré, par une simplification abusive, que le mérite essentiel de la linguistique appliquée a été d'introduire dans l'enseignement le laboratoire de langues : en

fait, et je voudrais le préciser d'emblée, dans le renouveau pédagogique de ces vingt dernières années, le laboratoire de langues n'est synchroniquement qu'un instrument parmi d'autres et diachroniquement il n'est qu'un épisode dans l'évolution des moyens techniques mis à la disposition des enseignants.

Alors pourquoi avoir précisément choisi pour sujet de cette leçon le laboratoire de langues, au risque d'entretenir cette confusion dans les esprits ? C'est l'urgence du problème qui m'a imposé ce choix : car, en effet, le laboratoire de langues passe par une phase critique. Après avoir suscité les plus grands espoirs, le voilà aujourd'hui contesté. Il est des écoles de par le monde où le laboratoire est mis au rancart. Ici, dans ce pays, on continue à en installer — ou, si l'on semble en installer moins actuellement, le doute méthodologique a certainement moins de part dans ce ralentissement que les resserrements budgétaires ! Alors, qui a raison ? ceux qui abandonnent ou ceux qui y croient encore ? D'aucuns estimeront que je suis mal propre à décider la chose. En effet, voilà quinze ans et plus que je m'emploie à défendre la cause du laboratoire. On ne saurait être juge et partie ! Je vais pourtant essayer, aussi honnêtement que possible, d'analyser avec vous les différentes pièces du procès que l'on fait aujourd'hui au laboratoire de langues. Cette analyse, je la destine avant tout à mes étudiants, futurs enseignants qui seront appelés, un jour ou l'autre, à utiliser le laboratoire — s'il survit à cette crise ; je m'adresse aussi à mes collègues déjà dans la carrière, préoccupés eux aussi par les problèmes que pose cet instrument d'enseignement.

Dans une première partie de mon exposé, je voudrais rappeler très brièvement comment est né et s'est développé le laboratoire. Dans une deuxième partie, j'analyserai la situation telle qu'elle se présente aujourd'hui. Enfin, j'essaierai de montrer ce que réserve l'avenir.

Pour éclairer un peu la polémique qui s'est engagée autour du laboratoire de langues, il est bon de rappeler les circonstances dans lesquelles il est apparu. Il faut remonter jusqu'en 1941, année de l'entrée en guerre des Etats-Unis. D'un jour à l'autre, l'armée américaine se trouve avoir besoin d'interprètes, d'agents de liaison, d'agents de renseignements, capables de comprendre — et de parler — une langue étrangère telle que le russe, le japonais, le chinois ou l'allemand. Or, cette espèce est bien rare aux Etats-Unis : dans les lycées et dans les universités, l'enseignement des langues étrangères, calqué sur l'enseignement des langues mortes, ne vise qu'à l'acquisition de la langue écrite. Pour répondre à ces besoins totalement nouveaux, on va faire appel à tous les concours possibles : linguistes, psychologues, pédagogues, ingénieurs, techniciens vont unir leurs efforts et, de cette

collusion, va naître une théorie de l'apprentissage des langues étrangères dont on tirera aussitôt une méthodologie. Il faut dire aussi que le hasard a voulu que le structuralisme se soit trouvé être la théorie linguistique dominante, au moment même où la psychologie américaine était tout entière convertie au behaviorisme : behaviorisme skinnérien et structuralisme bloomfieldien vont s'épauler mutuellement pour constituer les bases de la nouvelle méthodologie dans les centres linguistiques de l'armée américaine. Or, une méthodologie faisant une large part aux réflexes linguistiques, et visant à l'acquisition, par imprégnation inconsciente, des principales structures de la langue, se trouva convenir admirablement aux besoins du moment.

Les résultats parurent extraordinaires, d'autant plus qu'ils contrastaient avec la médiocrité qui était de mise auparavant. Au bout de six mois pour les langues usuelles, neuf mois pour les langues orientales, les élèves des centres linguistiques de l'armée américaine étaient prêts à partir en mission ; c'est-à-dire aptes à comprendre les « native speakers » d'une langue étrangère, et parfois très étrangère, et à s'exprimer dans cette langue.

La guerre finie, on s'est demandé si une méthodologie née des besoins et des conditions du temps de guerre ne pourrait pas être adoptée dans les lycées et les universités. Certains linguistes, certains pédagogues hésitaient à répondre par l'affirmative. Mais un nouveau Pearl-Harbour devait balayer toutes les hésitations. Ce véritable raz de marée fut provoqué par la nouvelle du lancement par les Russes du premier spoutnik. La parade, ce fut le National Defence Act de 1958 qui préconisait le développement de trois disciplines jugées prioritaires : les sciences, les mathématiques et les langues vivantes. Pour combler le retard dont les Etats-Unis prenaient brusquement conscience et, du même coup, faire face à la soudaine augmentation des effectifs scolaires, la solution était à portée de mains : recourir à la méthodologie des centres linguistiques de l'armée.

Parallèlement, l'après-guerre devait connaître un développement très rapide des moyens techniques d'enseignement. Le magnétophone, utilisé sporadiquement pendant la guerre, se perfectionne bientôt en un instrument plus fiable, moins encombrant et moins coûteux. C'est vers 1955 que des techniciens ont l'idée de grouper dans une salle spécialement aménagée un certain nombre de magnétophones reliés en inter-communication avec un pupitre de commande et que le terme de « laboratoire de langues » va commencer à se répandre. Cet auxiliaire allait devenir le complément rêvé de la nouvelle méthodologie. En effet, les « native speakers » utilisés par les centres militaires allaient être remplacés par les magnétophones du laboratoire de langues,

inlassablement prêts à fournir des modèles authentiques et immuables. Par ce « bain de langue », on prétendait recréer les conditions d'apprentissage de la langue maternelle. Les structures de la langue vont être présentées, puis assimilées, dans des exercices systématiques, pratiqués au laboratoire de langues selon le schéma magique de Skinner : un stimulus préenregistré va susciter une réaction, une réponse de l'élève qui entend aussitôt après la réponse correcte, également préenregistrée, et qui sera répétée par l'élève pour obtenir l'effet de renforcement escompté. On va soumettre les élèves à un surapprentissage systématique, auquel l'infatigable laboratoire de langues va se plier de bonne grâce. Une progression très stricte va être imposée à tous les programmes d'enseignement, selon une seconde formule magique : écouter - parler - lire - écrire. Cet ordre, quasi sacré, s'inspire lui aussi des observations faites sur l'acquisition de la langue maternelle : puisque l'enfant écoute d'abord, puis imite ce qu'il entend autour de lui, et n'apprend que plus tard à lire puis à écrire, on va suivre ce processus « naturel » pour apprendre les langues secondes.

Les laboratoires se multiplient, traversent l'Atlantique, envahissent tous les degrés de l'enseignement, de l'université aux premières années de la scolarité primaire. L'enseignement des langues vivantes, jusqu'alors abandonné à l'empirisme, aux aléas de ce sixième sens qu'on appelle le sens pédagogique, allait maintenant reposer sur une base rigoureusement scientifique.

N'est-il pas significatif qu'un linguiste américain, Robert Lado, n'hésite pas à donner pour titre à l'un de ses ouvrages, paru en 1964 : *Language Teaching : A Scientific Approach*¹ ? Et, au service de cette méthodologie solidement établie, un instrument, le laboratoire de langues, qui, par son nom même, son tableau de bord aux lumières clignotantes, son atmosphère feutrée, son coût même, allait conférer à un domaine trop longtemps négligé tout le prestige attaché aux sciences exactes.

On peut bien dire que, dès 1960 et pendant une dizaine d'années, on vit en pleine euphorie. Le laboratoire de langues est l'instrument miracle. Les témoignages de ce bel optimisme, je n'irai pas les chercher dans les propos dithyrambiques de la publicité commerciale ; je m'en tiendrai aux déclarations de deux linguistes distingués. L'un, Edward Stack : « Ce qui a assuré la plus grande efficacité à l'enseignement des langues, c'est le laboratoire de langues. »² L'autre, Pierre Léon : « Il n'est pas douteux que bientôt on ne concevra plus l'enseignement des langues vivantes sans orthophonie, ni l'orthophonie sans laboratoire de langues. »³ Convenons qu'en Europe, l'enthou-

siasme a été plus tempéré, ne serait-ce que parce que le renouveau méthodologique y a été moins profond, l'Europe occidentale ayant fait préalablement l'expérience de la méthode directe. Quant à la Suisse, la vague de popularité du laboratoire de langues l'a atteinte peu après 1960, et on peut estimer actuellement à 350 le nombre des installations existantes.

Et puis... et puis voilà que quelque chose s'est mis à grincer dans cette machine qui semblait si bien huilée, dans cette construction qui satisfaisait pourtant linguistes, psychologues, pédagogues et techniciens ! C'est aux Etats-Unis que se sont élevées les premières voix discordantes. Un article, paru en 1959 déjà, avait semé quelques doutes, comme le simple énoncé de son titre peut le laisser deviner : « Now that we have a language laboratory, what do we do with it ? »⁴ et rapidement, on brûle ce qu'on avait adoré : la déconvenue est à la mesure des enthousiasmes des premiers jours. Et, depuis trois ou quatre ans, aux Etats-Unis, au Canada, des laboratoires de langues sont délaissés, abandonnés. Le découragement est même tel chez certains qu'on en vient à mettre en cause l'enseignement des langues étrangères. Dans un ouvrage paru en 1972, un linguiste américain écrit : « Certains établissements scolaires envisagent sérieusement de supprimer de leur programme tout enseignement des langues étrangères. »⁵

Qu'en est-il en Suisse ? Le choc en retour nous a-t-il atteints ? Il n'y paraît pas, car on continue à équiper les écoles de ce pays en laboratoires de langues. Alors, fait-on fausse route ? Faudrait-il renverser la vapeur, mettre nos laboratoires de langues à la casse ?

Mais, me direz-vous, ces jugements contradictoires ne pourraient-ils pas être confrontés avec une expérimentation objective, consistant simplement à comparer deux groupes-témoins d'élèves, l'un travaillant avec un laboratoire, et l'autre sans ? En fait, aux Etats-Unis, en Angleterre, en Suède, en Allemagne, on a procédé depuis plus de dix ans à diverses expérimentations. Ainsi, une vaste enquête portant sur 5000 étudiants a été menée à New York en 1963, et dans la même ville, la même année, une autre expérience aboutissait à des conclusions diamétralement opposées !

D'autres, plus récentes, n'ont révélé aucune différence significative entre les groupes testés. On en est réduit à constater que ces différentes expérimentations ne témoignent finalement ni pour ni contre le laboratoire de langues.

On peut se demander pourquoi cet instrument se dérobe à toute évaluation sérieuse de son efficacité ? Cela tient essentiellement au fait que la réussite de deux groupes d'élèves dans une tâche donnée

dépend de tant de variables qu'il est impossible de les neutraliser toutes au point de n'avoir plus pour différencier les deux groupes-témoins que le critère enseignement avec laboratoire / enseignement sans laboratoire : les conditions de l'apprentissage sont multiples et il est bien difficile de les cerner toutes; les groupes que l'on compare ne peuvent être homogènes car ils dépendent de paramètres difficilement contrôlables ; les interactions entre enseignés et enseignants diffèrent d'un groupe à l'autre et sont fonctions de facteurs souvent insaisissables ; enfin, la performance à laquelle atteint un groupe peut varier à l'infini, elle ne se laisse pas enfermer dans un cadre rigide au point qu'on puisse la mettre en parallèle avec la performance d'un autre groupe. Bref, jusqu'à ce jour, je le répète, aucune expérimentation sur l'efficacité du laboratoire de langues n'a pu prouver de façon incontestable quoi que ce soit.

Faute de pouvoir me référer à une évaluation objective, j'en suis réduit à reprendre les différents reproches que l'on fait au laboratoire et à essayer d'en peser la valeur.

Dans le conditionnement skinnérien, l'élément moteur qui déclenche la réponse suscitée par un stimulus, c'est l'espoir de la récompense : ainsi, dans les premières expériences faites par Skinner sur le conditionnement des pigeons, la récompense c'était les quelques grains que pouvait picorer le volatile lorsqu'il avait réagi correctement au stimulus. Dans les centres de linguistique de l'armée américaine, la récompense, c'était l'agrément et la sécurité d'une salle de travail en lieu et place du champ de manœuvre — ou de bataille —, une augmentation de solde, une promotion dans la hiérarchie militaire ou la perspective d'une mission intéressante, excitante peut-être. Mais quelle récompense reçoit ou peut escompter recevoir l'élève qui travaille dans sa cabine de laboratoire de langues ? La satisfaction de constater que sa réponse est correcte, mais la satisfaction de la difficulté vaincue, c'est bien maigre. Quand l'attrait de la nouveauté technique s'est émoussé, quand a disparu le sentiment de fierté éprouvé à la perspective d'aller travailler dans un laboratoire de langues, quand l'instrument a perdu peu à peu son aura de mystère et de scientificité, plus rien n'incite l'élève à pratiquer les manipulations verbales que lui propose son magnétophone. En un mot, on reproche au laboratoire de n'être pas, selon l'expression consacrée, *motivant*.

Seconde déconvenue. On a cru qu'il suffirait de présenter un modèle pour qu'il soit imité parfaitement par l'élève : or, en fait, il n'en est rien et, chose plus grave, la capacité à s'auto-évaluer et à s'autocorriger n'est pas innée, et souvent, l'élève le mieux intentionné est incapable de juger si sa performance est satisfaisante.

Le troisième reproche est plus fondamental encore. Même dans le cas le plus favorable, celui d'un élève motivé et capable d'évaluer et de corriger ses performances, on a l'impression que ce qui est acquis au laboratoire ne se transfère guère au-dehors : les structures, répétées à satiété, automatisées, ne sont pas réutilisées dans le parler spontané. Le laboratoire, dit-on, ne développe qu'un psittacisme et se révèle impropre à fournir à ses utilisateurs la compétence langagière, c'est-à-dire l'aptitude à générer du langage. L'acquis se referme sur lui-même, ne débouche pas sur la réalité des besoins de communication.

Enfin, et c'est là la raison la plus fréquemment invoquée pour expliquer la désaffection dont souffre le laboratoire : on lui reproche de distiller l'ennui !

La cause du laboratoire de langues devait encore subir un autre coup : en effet, au-delà des signes de désaffection manifestés par ses utilisateurs, les fondements théoriques qui le sous-tendent en tant qu'instrument d'apprentissage des langues secondes ont été, à leur tour, subitement contestés. Ce « coup de tonnerre dans le ciel bleu de la linguistique », c'est la parution en 1959 du fameux compte rendu, fait par Chomsky ⁶, de l'ouvrage de Skinner, *Verbal Behavior* ⁷, tenu jusqu'alors comme la source et la base du renouveau méthodologique. Les arguments de Chomsky sont bien connus, je ne rappellerai que ceux qui ont pu avoir une incidence sur le laboratoire de langues et sa crédibilité :

- le langage, qu'il s'agisse de la langue maternelle ou des langues secondes, ne s'acquiert pas par imitation, ou par un simple conditionnement ;
- le langage n'est pas un réseau d'habitudes, mais un système de règles générales qui permettent d'engendrer des phrases et de les transformer.

Il s'ensuit, si l'on en croit Chomsky, que ce que le laboratoire de langues peut apporter ne dépasse pas le niveau des structures superficielles, alors que seules les structures profondes permettent de comprendre et de produire des énoncés nouveaux, c'est-à-dire de rendre compte de l'aspect créatif du langage.

Contesté à la fois dans ses fondements théoriques et dans son efficacité pratique, le laboratoire est-il encore une cause défendable ? Reprenons, l'une après l'autre, les pièces du procès.

Le laboratoire n'est pas motivant, dit-on. Il semble bien, il faut en convenir, que l'on ait fait fausse route, tant sur le plan psychologique que linguistique, en faisant pratiquer au laboratoire des exercices formels, des exercices de pur drill.

Il faut sans retard, si cela n'a déjà été fait, bannir de nos programmes ces séances en laboratoire où l'élève est ravalé au rôle d'une machine à répéter n'importe quoi, n'importe comment. Il faut aussi que l'élève qui vient au laboratoire de langues sache ce qu'il vient y faire, à quoi tendent les exercices qu'on lui propose, qu'il voie sur quoi ils débouchent. Enfin, j'y reviendrai, le travail en laboratoire doit être le prolongement naturel du travail en classe. On peut d'ailleurs se demander si la querelle que l'on fait au laboratoire de langues sur le plan de la motivation n'est pas une mauvaise querelle. Car enfin l'élève qui apprend une langue étrangère selon les méthodes traditionnelles est-il mieux motivé ? Si l'on élimine la part la plus rebutante des exercices pour le laboratoire, peut-on dire que le travail y soit moins motivant que le travail en classe ? Permettez-moi d'en douter.

J'en viens au second reproche. L'auto-évaluation et l'autocorrection ne jouent pas, affirme-t-on. En effet, on l'a constaté, rares sont les élèves qui, d'emblée, sont capables d'évaluer et de corriger leurs propres performances. Mais l'erreur a été de croire que la chose allait de soi : bien au contraire, c'est une aptitude qu'il faut acquérir préalablement en classe et il est inutile, voire dommageable, d'envoyer un élève au laboratoire pour y pratiquer l'auto-évaluation et l'autocorrection s'il n'a pas été dûment entraîné à ce retour sur lui-même. Il s'agit donc d'un reproche fondé, mais qui ne tient pas au laboratoire lui-même : il tient à une erreur de méthodologie, qui peut être redressée.

Troisième critique : le transfert. Il s'agit-là d'un point plus délicat : on pourrait relever d'emblée qu'il est extrêmement difficile de tester dans quelle mesure telle structure exercée à satiété au laboratoire sera réutilisée trois mois — ou trois ans — plus tard dans une situation de communication ou, plus encore, dans quelle mesure telle structure pourra en générer spontanément d'autres. Précisons d'abord que si l'on pratique au laboratoire une méthode basée sur la répétition, il serait paradoxal qu'elle assure l'acquisition d'une compétence à générer des énoncés nouveaux.

Qu'en est-il alors du transfert dans une méthodologie fondée sur une participation pleinement active de l'élève ? Pour ce qui est de l'aptitude à comprendre des énoncés nouveaux, il a été abondamment prouvé que des exercices, bien conçus, développent considérablement cette aptitude : sur ce point, le transfert joue. Reste la production spontanée. Mais comment acquiert-on l'aptitude à l'expression libre ? Par un conditionnement opérant, disait Skinner, grâce à des dispositions innées, affirme Chomsky. Cependant, si les théories de Chomsky sur le langage semblent aujourd'hui emporter l'adhésion de bien des linguistes, elles n'ont guère encore eu d'impact sur la métho-

dologie des langues étrangères. La psycho-linguistique pourrait-elle alors nous fournir une réponse ? En fait, si l'on commence à mieux connaître les processus d'acquisition de la langue maternelle, les psycho-linguistes ne peuvent encore rien nous révéler de précis sur les processus d'acquisition des langues secondes. La question reste donc pendante et nous en sommes réduits à tâtonner. Je suis pourtant persuadé que, dans ce domaine, toutes les possibilités que peut offrir le laboratoire n'ont pas été épuisées : dans la troisième partie de cette leçon, je tenterai de proposer une méthodologie propre à assurer un meilleur transfert et à déboucher sur l'acquisition d'une aptitude à l'expression libre.

Reste le dernier reproche : on s'ennuie au laboratoire. Cette réaction semble tenir d'une part à une utilisation contestable de l'instrument et d'autre part au « software », aux programmes que l'on propose. On a dit que le laboratoire déshumanise, dépersonnalise l'enseignement. Je dirai qu'au contraire il crée entre élèves et professeurs une qualité de relations plus complète, plus riche que ne le permet l'enseignement en classe. Grâce à l'intercommunication, de son pupitre de commande, le professeur peut, à son gré, intervenir auprès de chaque élève. Mais si l'on veut que l'élève s'entraîne à l'auto-évaluation et à l'autocorrection, il n'est pas souhaitable que ce soit le professeur qui interrompe l'élève dans son travail sitôt qu'il a décelé une erreur. L'élève sera beaucoup plus réceptif si c'est lui qui sollicite l'avis du professeur ; le laboratoire devient alors un instrument souple, où l'élève peut travailler seul quand il le veut mais aussi être épaulé, encouragé, encadré quand il le désire.

Second point : les programmes. Sans m'arrêter au contenu des exercices, dont je parlerai dans un instant, je dirai simplement que la forme des exercices proposés est susceptible d'accrocher l'intérêt de l'élève. Il faut varier les types d'exercices, être systématique avec souplesse, introduire des exercices requérant moins de concentration en alternance avec d'autres plus astreignants, en proposer de plus courts, suivis de tests rapidement faits permettant à l'élève de voir où il en est, et où il va. Il faut, je le répète, que ces exercices rébarbatifs, massifs, sèchement systématiques, disparaissent des laboratoires. Ils ont déjà fait assez de tort à sa cause.

Alors, après avoir pesé le pour et le contre, peut-on dire qu'il y a encore un avenir pour le laboratoire de langues ? A cette question, je répondrai « oui, mais... ».

Tout d'abord : il s'agit de remettre le laboratoire à sa place : celle d'un simple auxiliaire à la disposition du maître. Mais il faut que cet

auxiliaire soit intégré dans l'enseignement, conçu globalement. Or, trop souvent, un laboratoire de langues est simplement greffé, je serais tenté de dire parachuté, sur un enseignement traditionnel. L'introduction d'un laboratoire dans un établissement scolaire implique la reconsidération de la méthodologie et du matériel d'enseignement. On ne pourra pas parler d'intégration si l'on se contente d'ajouter au manuel traditionnel des exercices pour le laboratoire, principe sur lequel tout le monde est d'accord, mais qui a subi, et subit encore aujourd'hui, bien des entorses au niveau des réalisations !

Pour que le laboratoire puisse, sans problème, remplir ce rôle d'auxiliaire, il faut qu'il soit un instrument docile entre les mains du professeur — et des élèves. Docile, et rassurant. Donc simple, d'un maniement facile. Or, ces dernières années, on a vu apparaître sur le marché, et hélas dans certaines écoles, des installations de plus en plus complexes, pourvues de multiples gadgets dont l'utilité est des plus discutables. On a assisté à une véritable inflation quinquaiillère. Les firmes qui vendent ces super-installations persuadent les crédules acquéreurs que seul le dernier modèle est digne d'eux. J'ai été convié il y a peu à la présentation de l'un de ces laboratoires de luxe dont l'utilisatrice, cencée en montrer précisément les diverses possibilités, en ignorait une des fonctions essentielles, perdue qu'elle était devant tant de touches, de potentiomètres et de clignotants de tout ordre. Il faut mettre un terme à cette course au perfectionnisme gratuit, car ce n'est certes pas en raffinant sur la quinquaiillerie que l'on sauvera le laboratoire de langues.

On le sauvera en lui demandant ce qu'il peut donner. Commençons par des objectifs facilement accessibles : l'entraînement à la compréhension orale. On est tenté de penser qu'il s'agit là d'une aptitude secondaire et purement passive. Or il semble bien au contraire, ainsi que le démontre un linguiste américain⁸, que le décodage d'un message procède par la restructuration de ce message selon un processus qui rappelle celui de la production d'un énoncé oral. Le laboratoire est un instrument parfaitement adapté à cet objectif : très tôt, les élèves peuvent être mis en contact avec des documents authentiques et ils s'y intéresseront car ils auront conscience d'être confrontés à une langue non manipulée et de pénétrer par là dans la vie réelle de la communauté dont ils apprennent la langue. De tels exercices contribueront d'autre part à développer la mémoire auditive, élément important dans le processus de la communication.

Cela m'amène à ouvrir une parenthèse : avant le renouveau méthodologique de ces dernières années, il était admis que, dans les sections scientifiques de nos établissements secondaires, l'enseignement

de l'anglais devait tendre avant tout à l'acquisition de la compréhension écrite. On attendait d'un bachelier scientifique qu'il sache se débrouiller dans un texte de difficulté moyenne. Mais par la suite, quand se sont répandues les nouvelles méthodes d'enseignement et les espoirs immodérés qu'elles ont suscités, on a jugé cet objectif trop modeste : on a décidé que nos élèves de scientifique devaient être capables, non seulement de comprendre un texte en anglais, mais aussi de s'exprimer oralement dans cette langue.

Or, comme je viens de le rappeler, les recherches les plus récentes semblent montrer que l'aptitude à s'exprimer dans une langue étrangère dépend, pour une bonne part, de dispositions innées. Je crois pouvoir affirmer, en espérant ne blesser personne, que nos élèves de scientifique n'ont, sauf exceptions, précisément pas d'aptitudes linguistiques particulières. Si bien qu'aujourd'hui on constate que ces élèves n'ont atteint une compétence satisfaisante ni dans la compréhension, ni dans l'expression, orale ou écrite. Il n'y a pas lieu de s'en étonner, ni de se lamenter sur la dégradation des études actuelles. Il s'agit de faire un choix et ne pas courir tous les lièvres à la fois. Comme par le passé, nos gymnasiens doivent s'entraîner à la compréhension écrite. Mais l'extraordinaire développement récent des moyens de transport et des télécommunications a eu pour effet de privilégier les échanges oraux. Devenus ingénieurs, techniciens, hommes de sciences, nos gymnasiens seront appelés à assister à des congrès, à prendre différents contacts avec des collègues non francophones. Or, dans les congrès, les colloques internationaux, il est de pratique courante que chacun s'exprime dans sa langue maternelle. Et les choses se passent fort bien. C'est d'ailleurs ce que confirme le linguiste Albert Valdman lorsqu'il écrit : « En observant de plus près l'apprentissage du langage dans des conditions naturelles (apprentissage de la langue maternelle par l'enfant, situation bilingue ou multilingue, création de *sabirs*, etc.), on a constaté qu'il n'est pas du tout exclu qu'un contrôle purement passif d'une grande partie des structures et du vocabulaire d'une langue satisfasse les besoins de la communication. »⁹ Cette aptitude à la compréhension orale pourrait être exercée dans diverses situations : tout d'abord dans les conditions optimales d'une langue standard parlée à un débit relativement lent et sans bruit ambiant. Puis, peu à peu, on pourrait passer à l'audition de documents comportant des conversations au débit plus rapide dans un contexte qui deviendrait de plus en plus « bruyant ». Pour atteindre cet objectif, le laboratoire, je l'ai déjà dit, convient parfaitement.

Mais alors, et la parenthèse ouverte sur le cas particulier de nos gymnasiens va me permettre de présenter une seconde proposition. Si

le laboratoire est utilisé uniquement pour l'écoute, il devient superflu de recourir à une installation prévue également pour l'enregistrement. On trouve dans le commerce des laboratoires d'écoute dont le prix ne dépasse pas le quart, sinon le cinquième du prix d'un laboratoire dit audio-actif-comparatif. Plusieurs programmes, d'orientations ou de niveaux différents, peuvent y être diffusés simultanément et cette installation peut être montée dans une salle de classe ordinaire. Cette solution allie donc la souplesse de l'instrument lui-même à la souplesse des programmes d'enseignement. Mais au niveau du gymnase et de l'université, je préconiserai une solution plus souple encore : mettre à la disposition des gymnasiens, des étudiants, un certain nombre de lecteurs de cassettes groupés dans une salle où les documents sonores joueraient le même rôle que les livres d'une bibliothèque. L'avantage sur le laboratoire d'écoute réside dans la possibilité pour chaque utilisateur de prendre connaissance du document de son choix, à l'allure et au moment qui lui conviennent. Le coût d'une telle installation ne dépasserait pas le tiers de celui d'un laboratoire complet. A ce propos, on ne peut passer sous silence le problème que pose l'équipement des écoles en laboratoires de langues. Il semble peu probable, voire impossible, que toutes les écoles secondaires — et encore moins les classes de l'enseignement primaire supérieur — puissent être équipées de laboratoires de langues : cette situation ne crée-t-elle pas une sorte de discrimination entre les écoles pourvues d'un laboratoire et les autres, qui peuvent se sentir en quelque sorte sous-développées ? Or, pour une même somme, il serait possible d'installer trois à cinq fois plus de bibliothèques sonores que de laboratoires complets, bibliothèques sonores qui répondraient aux besoins spécifiques de toute une population scolaire. Il est vrai que de telles installations n'ont rien de prestigieux et que pour s'y convertir il faut naviguer à contre-courant, renoncer aux super-, aux hyperproduits de l'industrie électronique...

Mais je reviens à mon propos qui était de recenser ce qu'il est légitime d'attendre d'un laboratoire de langues. On l'a donc jusqu'ici peu utilisé pour développer la compréhension auditive ; en revanche on a eu abondamment recours à lui pour y faire de la correction phonétique. C'est même la première utilisation qu'on en a faite, parce qu'il s'agit là d'acquérir, entre autres, des automatismes articulatoires — ou peut-être plus simplement parce que le premier ouvrage paru en France consacré à la méthodologie de l'enseignement en laboratoire traitait de correction phonétique¹⁰. Là encore, le laboratoire a déçu ; mais une fois de plus je crois pouvoir affirmer que ce n'est pas l'instrument lui-même qu'il faut incriminer, mais la méthodologie qu'on lui a appliquée. Il est reconnu qu'une bonne prononciation pro-

cède d'une bonne audition. Tout doit donc commencer par des exercices de discrimination auditive, ces exercices pouvant se faire dans la salle aménagée en bibliothèque sonore, soit pour l'acquisition, au niveau auditif, des bases phonétiques de la langue seconde, soit, ultérieurement, pour l'entraînement au décodage des marques du nombre, du temps, du mode, dans un énoncé authentique. S'il s'agit d'élèves visant à acquérir une certaine maîtrise de l'expression orale, il faudra naturellement recourir au laboratoire complet. Il va de soi que des exercices phonétiques de production ne seront bénéfiques que si les élèves sont étroitement contrôlés et si un travail préparatoire a été fait en classe. Faute de préparation préalable, l'élève risque de passer à côté du point qu'on voudrait lui faire acquérir et, faute de contrôle, il pourra fort bien, tout au long de l'exercice, faire précisément la faute qu'on voudrait le voir corriger.

Entraînement à la compréhension orale, à la correction phonétique : voilà deux domaines où le laboratoire a certainement sa place. Enfin, et c'est là la question la plus controversée, le laboratoire peut-il contribuer à développer l'aptitude à produire des énoncés nouveaux, l'aptitude à l'expression libre ?

Il n'est pas douteux que des exercices structuraux bien conçus, j'y insiste, peuvent préparer la voie à l'expression libre, car on ne peut pas nier complètement le rôle de l'habitude dans l'apprentissage d'une langue. Mais les expériences de ces dernières années ont montré les dangers d'une méthodologie trop rigide. Puisque voilà la pédagogie des langues vivantes redescendue de l'empyrée scientifique pour redevenir tout simplement un art, reposant pourtant sur les béquilles, encore mal taillées, de la linguistique et de la psycho-linguistique, le moment est venu de rejeter le carcan de la systématisation à outrance. Les psychologues nous disent d'ailleurs que si la maîtrise d'une langue seconde peut créer un sentiment de supériorité à l'égard du monolingue, en revanche, l'initiation à cette langue requiert une certaine humilité car elle suppose l'acceptation d'une limitation intellectuelle temporaire. La personnalité de l'apprenant joue un rôle important dans le processus d'apprentissage : le maniement maladroit de la langue seconde enferme le sujet parlant dans un inconfort que certains caractères, moins souples, n'acceptent pas sans difficulté.

A une approche monolithique, il faut donc substituer une méthodologie plus souple et plus diversifiée. Plutôt que de chercher le salut dans les perfectionnements techniques, c'est à l'amélioration des programmes, du « software », que nous devons vouer tous nos efforts. On a relevé que « les laboratoires de langues tendent à devenir des dinosaures, des bêtes dont le corps de plus en plus envahissant ne peut

plus être nourri par une tête de plus en plus rapetissée »¹¹. En effet, il faut remettre en honneur la réflexion, il faut que les utilisateurs redeviennent des êtres pensants ! Il semble bien d'ailleurs qu'à tous les niveaux, même chez ceux qui exploitaient sans scrupule la crédulité du populaire, on ne croie plus à l'apprentissage par imprégnation inconsciente : vous aurez remarqué, signe des temps, que depuis peu, s'est tue cette publicité tapageuse qui prétendait nous faire apprendre les langues étrangères en dormant ! Il faut revenir à un enseignement conscient, mieux, à une grammaire découverte à partir d'exemples authentiques.

A propos de cette conception de la grammaire, je voudrais rendre hommage à un linguiste de chez nous dont les idées, exprimées il y a plus de cinquante ans, rejoignent les théories les plus récentes. Je veux parler d'Ernest Briod, auteur de manuels de langue que vos parents ont pratiqués, auteur également de quelques opuscules dont j'extrais le passage suivant : « De même que le naturaliste déduit les lois de la nature d'un ensemble d'observations portant sur des faits similaires, de même le linguiste en herbe qu'est l'écolier déduira la grammaire de l'observation du langage et la règle ainsi déduite, il ne l'oubliera plus parce qu'elle est, en quelque sorte, son œuvre. »¹² Ces idées ne sont-elles pas toutes proches de celles du linguiste anglais Halliday, qui voudrait que l'enseignement vise à développer et expliciter les intuitions des élèves sur la nature et le fonctionnement de la langue ?

En appeler à l'intuition, à une procédure inductive, ne pas craindre de recourir à plusieurs approches concurrentes pour tenir compte des différents types d'intelligence comme des aptitudes différentes, se libérer du carcan d'une méthode rigide ; se libérer aussi d'un autre carcan : celui de la perfection. Les méthodes issues du conditionnement opérant, cher au behaviorisme skinnérien, ont accrédité l'idée qu'à un stimulus ne peut correspondre qu'une réponse, et une seule, que l'erreur doit être débusquée, bannie, et que l'apprentissage d'une langue seconde ne peut se faire qu'en accumulant des réponses dites « justes ». Or, le peu que l'on sait sur les mécanismes d'apprentissage des langues étrangères montre que le chemin qui conduit à la maîtrise d'une langue seconde peut fort bien passer par des voies qui n'excluent pas l'erreur, et que l'aptitude à l'expression libre peut se construire par des approximations successives. Il ne faut donc pas craindre de laisser nos élèves « expérimenter » avec la langue. Si l'on accepte ce risque calculé, il n'y a plus lieu d'interdire à nos élèves de s'essayer à l'expression libre au laboratoire.

De même qu'on leur donne la possibilité de s'essayer à s'exprimer par écrit, en commençant par un brouillon qu'ils améliorent peu à peu, ne pourraient-ils pas, au laboratoire, s'exprimer librement pendant quelques minutes, s'écouter, se corriger et livrer l'état de leurs essais, qui seraient alors corrigés oralement par le professeur, qui enregistrerait ses commentaires sur une cassette que l'élève aurait tout le loisir d'écouter dans la salle équipée en bibliothèque sonore. On pourrait imaginer d'autres procédures d'entraînement à l'expression orale, mais ce qui importe, c'est qu'on donne à l'élève l'occasion de manipuler la langue, de s'exercer à produire des énoncés nouveaux et cela en simulant des situations de communication propres à développer ce que Widdowson¹³ appelle « la grammaire du texte » et « la grammaire du discours » appelées à prendre le relais d'une grammaire stagnant au niveau de la phrase.

Libérer la méthodologie du cadre étouffant que lui avait imposé le modèle skinnérien, soit. Mais il faut aller plus loin dans cette libéralisation, l'étendre au matériel d'enseignement lui-même, aux bandes magnétiques mises à la disposition des professeurs travaillant en laboratoire. L'élaboration de ces bandes représente, on le sait, un travail considérable, accompli le plus souvent en équipe. Le plus souvent aussi, le professeur qui est appelé à utiliser ces bandes n'a pas participé à leur élaboration. Il aura, dans le meilleur des cas, assisté à une séance d'information où lui seront donnés des conseils d'utilisation et des renseignements sur les principes linguistiques et psycho-linguistiques ayant présidé à la mise en œuvre de ce matériel. Pour d'évidentes raisons d'économies, toute une population scolaire, peut-être toutes les écoles secondaires d'un canton, va devoir utiliser ce matériel, sans qu'il soit possible de tenir compte des orientations, des dispositions, des motivations différentes de ce public. Cette politique monolithique est souvent mal accueillie : le professeur, n'ayant eu de part ni à son élaboration, ni même à son choix, se sent peu concerné par ce matériel.

Il faudrait qu'à l'égard de ce matériel sonore, le professeur se sente aussi libre qu'à l'égard d'un manuel, où il ne craint pas de faire biffer telle définition, souligner ou compléter telle règle, ajouter tel complément. Ces bandes magnétiques qui lui sont livrées ne sont pas intouchables : le professeur doit pouvoir en réaménager la matière, la réorganiser à son gré, couper ici, ajouter là. Elaborer des bandes magnétiques est un travail long, délicat, complexe, cela a été abondamment proclamé, et à juste titre. Mais il faut avouer, et je suis le premier à faire mon *mea culpa*, qu'on a attaché trop d'importance à la perfection technique du matériel pour laboratoire. Au risque de me

trouver en contradiction avec les positions que j'ai pu prendre il y a une dizaine d'années, je dirai aujourd'hui qu'une chose importe plus que la perfection technique : c'est d'obtenir, à l'égard de ce matériel, l'adhésion sans réserve du professeur qui, seule, pourra entraîner l'adhésion de ses élèves.

Libérer la méthodologie, libérer le professeur, libérer l'élève. La distance prise depuis peu à l'égard des théories skinnériennes se trouve avoir encore un autre effet : celui de rétablir l'élève dans sa dignité d'être pensant. Ainsi, l'intérêt se déplace de la méthodologie sur le professeur, pour aboutir finalement à l'élève. On se demande moins : « comment enseigne-t-on ? » que « comment apprend-on ? ». On a d'ailleurs proposé que le laboratoire soit rebaptisé en « Learning Laboratory », qu'il devienne ce lieu où seraient réalisées les meilleures conditions possibles, susceptibles de favoriser l'apprentissage. « La tâche de l'enseignant, déclare Politzer dans un ouvrage récent ¹⁴, est moins de mettre au point une programmation très précise que de créer une atmosphère favorable à l'emploi optimal de l'aptitude innée de l'apprenant. » Est-ce à dire que l'enseignant ne saurait être que le catalyseur d'une alchimie qui le dépasse ? Il ne faudrait pas qu'aux certitudes illusoire de ces dernières années succède le doute absolu. On avait cru pouvoir démonter jusque dans ses moindres rouages les délicats mécanismes de l'apprentissage. On prend conscience aujourd'hui de tout ce qui reste d'inexploré et d'inconnu. Mais il serait tout aussi insoutenable d'affirmer que, parce qu'on ne peut pas tout, on ne peut rien ! Ce qui me semble devoir être retenu de tout ce qui a été dit et publié ces derniers temps, c'est, j'y reviens, l'intérêt nouveau que l'on porte à l'élève. Cet élève, qu'on redécouvre après l'avoir réduit à une pure mécanique, on le redécouvre dans son individualité : il faut lui reconnaître le droit d'avoir des intérêts, des aptitudes, un rythme de travail personnels. Tout le monde n'apprend pas à la même vitesse, ni chacun à une vitesse constante. Il faut donc individualiser l'enseignement des langues secondes — objectif qui rejoint d'ailleurs une tendance générale de la pédagogie contemporaine. Dans cette perspective, le laboratoire a un rôle à jouer ; tout d'abord, et c'est évident, dans sa conception de bibliothèque sonore, où chacun va à son heure consulter, étudier, réécouter un document sonore ou s'exercer à reconnaître les structures phoniques de la langue-cible. Le laboratoire complet, audio-actif-comparatif, peut lui aussi assurer cette individualisation de l'enseignement en permettant à chacun, à son rythme, d'acquiescer les structures morphosyntaxiques de la langue et, à son gré, de s'exercer à l'expression libre. En dépit de tous les doutes qui se sont exprimés ces dernières années, je maintiens que ce sont là deux objec-

tifs que l'on peut raisonnablement retenir et qui peuvent être atteints si le laboratoire de langues est confié à un enseignant qui connaît l'instrument, ses implications théoriques et pratiques, ses possibilités et ses limites.

Voilà la réponse que je peux donner à ceux qui s'interrogent sur l'avenir du laboratoire de langues, une réponse que d'aucuns estimeront assortie de bien des réserves et qui ne prétend être que le reflet de la situation présente. Dans un monde en constante mutation, une approche méthodologique et les instruments qui sont à son service ne sauraient être éternels et portent déjà les germes de leur propre dépassement. Mais n'en est-il pas ainsi de toute institution humaine ?

André GUEX.

NOTES

¹ New York, MC.Graw-Hill, Inc.

² *The Language Laboratory and Modern Language Teaching*, New York, Oxford University Press, 1960.

³ *Laboratoire de langues et correction phonétique*, Paris, Didier, 1962.

⁴ R. A. Mazzera, in *The French Review*, volume XXXII, N° 6, mai 1959.

⁵ Simon Belasco, *Current Issues in Teaching French*, Philadelphia, The Center for Curriculum Development Inc., 1972.

⁶ « A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior », in *Language*, volume XXXV ; traduction française : « Psycho-linguistique et grammaire générative », in *Langages*, N° 16, Didier-Larousse, 1959.

⁷ New York, Appleton Century Crofts, 1957.

⁸ Paul Pimsleur, in N. J. Chatagnier & G. Taggart : *Laboratoire de langues. Orientations nouvelles*, Québec, Bordas-Aquila, 1971.

⁹ In P. Delattre, *Les Exercices structuraux pour quoi faire ?*, Paris, Hachette, 1971.

¹⁰ P. R. Léon, *Laboratoire de langues et correction phonétique*, Paris, Didier, 1962.

¹¹ P. Capretz, in L. J. Chatagnier & G. Taggart, op. cit.

¹² *L'étude et l'enseignement d'une langue vivante*, Lausanne, Payot, 1923.

¹³ H. G. Widdowson, *Directions in the Teaching of Discourse*, in S. P. Corder & E. Roulet (eds), *Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics*, Paris, Didier, 1973.

¹⁴ R. L. Politzer, *Linguistics and Applied Linguistics. Aims and Methods*, Philadelphia, The Center for Curriculum Development Inc., 1972.

