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

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1974)

Heft: 20: Rôle et efficacité du laboratoire de langues dans l'enseignement secondaire et universitaire

Artikel: Laboratoire de langues : mythe ou miracle?

Autor: Nivette, Jos

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-977858

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: 14.12.2025

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

Laboratoire de langues: mythe ou miracle?

Jos Nivette, Vrije Universiteit Brussel

1. Les boutons, les fiches et les prises

L'année passée, nous avons organisé un colloque à l'Instituut voor Taalonderwijs de la Vrije Universiteit Brussel en collaboration avec l'Association Belge de Linguistique Appliquée, colloque ayant pour sujet l'étude des possibilités qu'offrent les différents média aux professeurs de langues modernes dans l'enseignement des langues.

Il nous apparaît de plus en plus que ces média recèlent plus de possibilités que nous ne le supposons à partir des cours existants. Nous réfléchissons longuement avant de choisir un cours. Comment a-t-il été conçu? Quelle est la méthode suivie? Quels sont les média employés? Mais dès que nous commençons à l'utiliser, notre esprit critique s'endort et nous employons à en suivre scrupuleusement le mode d'emploi.

En effet, en chacun de nous se cache une tendance à vouloir trouver des lois éternelles. Pour beaucoup aussi, la recherche d'une bonne méthode d'enseignement est synonyme de recherche de *La* Méthode d'Enseignement (Universelle). Et la recherche de bons média n'est souvent autre chose que la recherche Du Moyen par excellence.

Ainsi, il fut un temps où bon nombre de professeurs crurent avoir enfin trouvé le moyen miracle: le laboratoire de langues. Ils en étaient d'autant plus convaincus que nous, professeurs de langues, témoignons souvent d'un sentiment quasi mystique à l'égard des sciences exactes. Un appareil inventé par les sciences exactes ne pouvait être qu'exceptionnel et c'est d'ailleurs dans cet ordre d'idées que les premiers cours de recyclage pour professeurs de langues insistèrent surtout sur le fait d'appuyer sur le bon bouton au bon moment. Il est désolant de constater que pour beaucoup de non-initiés, l'impression que l'enseignement des langues n'est qu'affaire de boutons, de prises de contact et d'interrupteurs prévaut encore toujours: il suffirait de savoir comment introduire la fiche requise dans la prise adéquate et de savoir en outre appuyer sur le bouton, pour que le résultat pratique de la leçon soit garanti.

L'apparition du laboratoire de langues sur le marché ne fit qu'aggraver les choses. Le professeur se vit confronté tout à coup à un tableau de commande muni de dizaines de boutons, de petites lumières rouges clignotantes. Il se retrouva, un casque d'écouteurs sur la tête et le bourdonnement continu des enregistreurs dans les oreilles. Chaque élève se munissait d'écouteurs, et la magie commençait. Comme s'il devait en éprouver de la gêne, chaque élève se

trouvait dans une cabine individuelle d'où il ne pouvait voir personne, parfois même pas le professeur, qui se retirait lui, dans une cabine insonorisée, une double paroi de verre le séparant de la classe. Il était ainsi promu à l'état de véritable poisson d'aquarium, issu tout droit d'un roman de science-fiction. Les laboratoires, quant à eux, étaient installés dans un espace quelque peu insolite: dans un grenier, une cave ou dans un petit bâtiment à l'écart. On pensait peut-être aux radiations dangereuses et inconnues qui pourraient en émaner.

2. Le mythe du laboratoire de langues

Cette impression d'un moyen d'enseignement hautement secret et hautement exceptionnel était renforcée, cela allait de soi, par la multitude de firmes offrant sur le marché des enregistreurs et des laboratoires de langues.

Les prospectus offraient, en première page, une photo de l'anatomie complexe de l'*appareillage.* L'illustration était la preuve du degré de complexité de l'ensemble et du degré d'aptitude des techniciens de la firme en question. Elle devait aussi être souvent l'explication du *coût par trop élevè.*

Suivait la photo de la *classe:* de belles rangées d'élèves, chacun dans sa cabine, gentils, écoutant avec compréhension la voix enregistrée et s'exerçant avec ardeur à répéter ces petites phrases miraculeuses. Cette deuxième photo était destinée à convaincre la *direction de l'école.* Elle lui suggérait une méthode qui étouffait tout anarchisme naissant, qui, de par sa conception même, faisait règner l'ordre en classe, et qui, dans certains cas, était à même de freiner des professeurs par trop entreprenants et de les glisser dans un corset restrictif.

On voyait ensuite la photo de l'*élève* appliqué. Une fille dans la plupart des cas, écoutant avec modestie, extrayant comme une petite abeille le suc des phrases à répéter, souriant angéliquement puisqu'elle portait le casque d'écouteurs magique. C'est que, le casque sur la tête, tous les efforts sont épargnés à l'élève, efforts qui prennent tellement de temps. La langue s'apprend toute seule. Les écouteurs ont le même effet qu'une aspirine effervescente — mettez-les et le mal disparaît. On embranche l'appareil et voilà les sons qui déferlent. Il reste à l'élève à apprendre à sourire de manière intelligente, comme l'exemple de la photo, et le voilà qui parle la langue étrangère. Tel un native speaker, sans effort, sans accent, dès la première leçon.

Cette troisième photo est la plus dangereuse. Elle est destinée aux *parents des élèves.* Elle vise à créer le mythe du laboratoire de langues: l'idée que c'est la seule méthode miraculeuse et qu'il n'y en a pas d'autre. Les parents,

soucieux de l'avenir de leurs enfants, ne les envoient plus dans une école sans laboratoire de langues. La direction de l'école est sous pression constante des comités de parents. Elle est submergée de lettres et de visites. Les parents se souviennent de toutes les difficultés qu'ils ont eues à apprendre une langue étrangère: le subjonctif plus-que-parfait en français, les milliers d'expressions idiomatiques en anglais, les listes de conjugaisons allemandes à égrener. Il faut épargner cela à nos enfants, disent-ils. Et comment? Grâce au laboratoire de langues.

Ce mythe du laboratoire de langues miracle n'est pas près de s'évanouir. Celui qui ne le connaît pas bien sera certainement influencé par la publicité, qui ne s'épargnera aucun effort pour souligner l'importance d'une pareille installation. Les professeurs qui ne disposent pas de laboratoire se sentent frustrés et imputent tous leurs échecs à cette absence de laboratoire.

3. Les professeurs et le laboratoire de langues

Nous pouvons diviser les professeurs disposant d'un laboratoire en trois catégories.

Il y a d'abord les professeurs qui enseignent un *cours existant,* sans adaptation personnelle aucune, sans même se demander ce dont les élèves auraient besoin et ce dont ils n'ont pas besoin. Leur activité se résume à la projection des images adéquates et à faire entendre les phrases appropriées. Si l'on observe des résultats chez certains élèves, on peut dire que c'est presque en dépit du professeur et du laboratoire. Si les résultats se font attendre, c'est à cause de ces appareils modernes, qui ne valent rien.

Ensuite, il y a les professeurs qui *ont peur* du laboratoire. Ils préfèrent l'éviter. Ils appartiennent souvent à cette catégorie de gens qui aiment bien s'entendre parler, ou qui ne peuvent pas vivre sans contact direct avec les autres. Chaque instant passé au laboratoire est un instant de jouissance perdue. Ils sont même capables de saboter l'appareil s'ils ne trouvent pas d'autre issue.

Nous en venons enfin aux professeurs qui travaillent bien en laboratoire, qui le font bon gré mal gré et qui adaptent les cours aux *besoins de leurs élèves.* Ils parviennent à découvrir et à exploiter la *multitude de possibilités* qu'offre l'installation.

Quand nous parlons de travail en laboratoire, il va de soi que nous ne pensons qu'au troisième groupe de professeurs. Le premier groupe manque totalement de créativité. Elle ne peut malheureusement pas leur être inculquée lors d'un cours de recyclage.

Pour le deuxième groupe, il faut essayer de trouver une solution alternative telle que le travail en laboratoire soit créateur de possibilités de communication pour le travail en classe ultérieur.

4. Le choix d'une méthode

Chaque professeur doit essayer d'abord, avec un minimum d'honnêteté intellectuelle, de délimiter son propre point de vue par rapport au laboratoire, et il doit en tirer les conclusions qui s'imposent. A partir de cette prise de position, le professeur se doit d'être honnête aussi envers ses élèves et de se rendre compte que ce sont les *étudiants* qui détermineront les buts de son enseignement. Cela vaut aussi bien pour l'enseignement des langues que pour l'enseignement de la biologie et de la mathématique.

Il n'y a pas moyen d'inventer des cours de langues valables pour toutes les sortes d'étudiants. Il va sans dire que les étudiants d'une école technique ont besoin d'un autre cours d'anglais que les étudiants en sciences commerciales. La distinction entre les cours de langue à long et à court terme, les cours à long terme étant destinés aux futurs professeurs de langues, les cours à court terme aux autres, est fort incomplète et partiellement fausse. Fort incomplète parce que les autres peuvent être divisés en une centaine de sous-groupes ayant chacun des besoins propres. Partiellement fausse, parce que certains de ces sous-groupes — je pense ici aux médecins et aux fonctionnaires dans un pays bilingue — ont tout autant besoin de cours à long terme. Mais ceux-ci diffèreront totalement de ceux des philologues.

De ce fait, le professeur, préoccupé des résultats de son enseignement, est amené à faire une étude des *besoins spécifiques* du groupe auquel il s'adressera.

Quand il aura défini ces besoins, il en déduira directement le contenu de son cours. *Le contenu devient fonction des besoins.* Plus de "Manuel pour l'Enseignement Secondaire" mais des lignes de conduite pouvant être adaptées à chaque classe. Plus de "Cours d'anglais avec emploi du laboratoire de langues", mais une grande diversité d'exercices au laboratoire et en classe. Le professeur y choisira en connaissance de cause ce qui convient.

Il n'est nullement prouvé, d'autre part, que le laboratoire est une bonne formule pour tous les groupes d'étudiants. Il faut que nous trouvions les *média* les mieux appelés à transmettre la matière aux étudiants, en fonction du *contenu* des cours. Si ces média n'existent pas dans nos écoles, nous pouvons peut-être en faire une demande motivée; s'ils existent, nous découvrirons de cette manière, ce que nous pouvons en faire.

Enfin, ce sont les média à notre disposition qui détermineront notre *méthode.* En d'autres mots: la méthode à suivre doit être définie par les étudiants et non par des cours existants par hasard ou par des directives rigides. Elle doit être déterminée par les *étudiants,* mais aussi par la personnalité du *professeur* et par la présence ou l'absence d'un *laboratoire de langues.*

5. La compétence linguistique et communicative

Lors du choix des méthodes à suivre, et par là même, de l'emploi des média, nous ne pouvons jamais perdre les deux grands aspects de l'enseignement de langues de vue. D'une part, il nous faut enseigner un nouveau *code d'expression* aux étudiants, ce que nous pourrions appeler compétence, terme emprunté à la linguistique théorique. D'autre part, il nous faut leur enseigner comment se servir de ce nouveau code en différentes circonstances. Il ne faut donc pas uniquement tenir compte des éléments linguistiques, mais aussi des nombreux *éléments extra-linguistiques* qui jouent un rôle important dans l'emploi de la langue, et qui, de ce fait, doivent trouver une place dans le processus d'apprentissage.

Comme je le disais lors d'une réunion du groupe de travail "Linguistic Insights in Applied Linguistics" ici à Neuchâtel l'année passée: "Nous devons apprendre à parler familièrement pour être naturels et nous approcher de la langue étrangère. Nous devons apprendre à rire dans la langue étrangère. Nous devons apprendre à faire les gestes qui ressortissent à la langue-cible: même quand il exprime des pensées identiques, un Allemand a des mouvements qui ne sont pas pareils à ceux d'un Italien. Et comment parler un français élégant sans imiter en outre le sourire affable du Français distingué? Tout cela peut paraître assez fou, mais c'est loin de l'être. Et que dire des éléments sociologiques de la performance? Je me souviens, par exemple, d'un médecin qui avait appris, à Bruxelles, un très correct néerlandais de salon, mais quand il allait visiter ses malades à l'hôpital, il ne parvenait pas à tenir la moindre conversation avec eux, car on ne lui avait pas enseigné à s'entretenir en néerlandais avec des ouvriers. Il y a aussi le cas de cet officier qui avait appris le français à l'armée et qui, au beau milieu d'une réception mondaine, se mettait soudain à sortir des expressions de caserne; sans s'en rendre compte d'ailleurs."

Ce genre de cas extrêmes, nous pouvons le prévenir en procédant à l'analyse des besoins langagiers de chaque groupe d'élèves dont nous avons à nous occuper et en adaptant nos cours en imaginant des actes d'apprentissage

adéquats. Avec un large éventail de possibilités permettant aussi la préparation à l'imprévu: la question à laquelle on ne s'attendait pas, la discussion sur le sujet qu'on n'a pas encore traité, le dîner d'aiffaires, la réception mondaine, le conversation dans un cabaret avec un client important.

Bon nombre de nos cours destinés au laboratoire de langues ont pour axiome que l'étudiant, maîtrisant le *code* du langage, est capable d'en faire aussi un *usage* adéquat.

Cette conception n'est pas sans danger. Bon nombre d'étudiants en viennent à considérer la langue étrangère comme une construction mathématique. Faire des phrases devient un jeu de l'esprit: des mots croisés agréables. Cette opinion est encore renforcée par de nombreux exercices en laboratoire: ces exercices semblent bons, et traitent souvent de constructions syntaxiques fort complexes. Mais la répétition constante de toujours les mêmes phrases n'aboutit pas à un emploi créateur de la langue. Même lorsqu'on met les phrases dans un contexte, il n'en reste pas moins que les étudiants ne sont pas poussés par un besoin inéluctable de s'exprimer. Il n'y a pas de stimulus véritable, et de ce fait pas de réponse véritable.

Lors du choix des média pour nos cours, il faut distinguer entre leur emploi pendant l'apprentissage du code d'une part, et leur emploi pendant l'exploitation, pendant le maniement créateur de la langue d'autre part.

Mais il ne faut pas se hâter de délimiter les terrains. *Tous* les média offrent des possibilités dans ces *deux tâches,* le laboratoire aussi. Et peut-être plus de possibilités que nous ne le supposons.

Mais un mur se dresse. Un mur de professeurs à qui les choses nouvelles répugnent, qui se sentent menacés par la machine, qui craignent les problèmes matériels, qui ne peuvent plus s'adapter.

Et ce mur est surmonté d'une barricade en fil de fer barbelé: ce sont les professeurs qui se sont habitués à un moyen précis, à une méthode précise, et qui, pour des raisons diverses, répugnent à un renouvellement, qui voudraient arrêter tout développement dans l'enseignement des langues, afin de pouvoir tout réduire à leur méthode unique.

Le fil de fer barbelé est la barricade la plus coriace.

6. La rénovation de l'enseignement

Si l'on me demandait quel est, selon moi, le changement le plus remarquable des dernières années dans notre système d'enseignement, je serais tenté de dire: la permutation des rôles respectifs de l'enseignement de la mathématique et de l'enseignement des langues vivantes. Depuis dix ans, on parle de rénovation constante dans les deux branches: elles doivent toutes

deux reconnaître des lacunes essentielles, auxquelles elles essaient toutes deux de remédier par des changements méthodologiques radicaux.

La mathématique moderne se tourne de plus en plus vers la logique et elle s'enseigne de manière logiquement fondée; la langue s'éloigne de plus en plus de ce chemin et tend à être considérée comme un instrument.

Autrefois, c'était surtout le résultat qui comptait en mathématique, alors que dans l'enseignement des langues c'était la connaissance formelle de la langue étrangère (grammaticale et lexicale), même parfois diachronique. Maintenant, c'est l'inverse: le résultat importe moins en mathématique, il peut même être inexact, si seulement le *raisonnement* tient. Dans l'enseignement des langues, il n'est plus d'aussi grande importance de savoir les règles de grammaire: il suffit de *comprendre* et de *parler* la langue, autrement dit, c'est le résultat qui prime tout.

La mathématique reprend le rôle attribué autrefois aux langues (surtout au latin et au grec), c'est-à-dire l'apprentissage du raisonnement et la formulation exacte de la pensée. Il ne faut pas négliger en ceci l'apport du développement des sciences de l'ordinateur. Le fait n'en reste pas moins établi, et le professeur a la possibilité de prêter de plus en plus d'attention à l'usage pratique de la langue, au lieu de s'enfoncer dans l'étude de phénomènes, très intéressants en soi, mais qui paraissent souvent être de bien peu d'utilité à la plupart des étudiants.

Malheureusement, beaucoup de professeurs ne sont pas préparés à cette sorte de travail. Tout ceci est relativement nouveau et, dans beaucoup d'universités, il y a encore souvent la peur des choses "utiles".

Ajoutons qu'il n'y a pas assez de cours sur le marché, et que de surcroît, les cours existants sont tellement chers qu'une école ne peut s'en permettre qu'on ou deux.

F. Van Passel écrivait à ce sujet dans *L'enseignement des langues aux adultes* (Paris, Nathan, 1970, 38): "Toutefois, les initiés étaient conscients du fait que la prolifération de laboratoires de langues allait créer une situation chaotique. En effet, en dépit des nombreux cours avec découpage de leçons toutes préparées qui devaient prouver aux crédules autorités scolaires que le matériel didactique, destiné à être utilisé en laboratoire, était disponible, il apparut bientôt qu'il ne suffisait pas de tendre la main pour être en possession d'un cours adéquat. Certaines entreprises commerciales réussirent quelquefois, il est vrai, à établir en quelques semaines et à lancer sur le marché quelque chose qui ressembla à un cours élaboré, mais à mesure que le temps s'écoulait, la nécessité d'un *matériau didactique bien approprié aux besoins spécifiques de chaque niveau d'enseignement* se faisait sentir de plus en plus. Les quelques rares universités qui allaient s'atteler à l'étude des problèmes de l'enseignement "pratique" des langues étrangères, se heurtèrent assez rapidement à de nombreuses difficultés."

7. La recherche pédagogique

C'est bien dommage, car les laboratoires sont assez onéreux. Les firmes, elles, n'encouragent la recherche que sur le plan technique, et c'est sur ce même plan que se situe le combat concurrentiel. Toutes les améliorations sont des *améliorations techniques,* et dans beaucoup de laboratoires, nous sommes en pleine vague de gadgets. *Recherche pédagogique?* Où est la firme qui y consacre de l'argent? Aux yeux des ingénieurs, le professeur c'est souvent de la vétille: à l'occasion, ils lui demandent des idées, mais c'est toujours en vue d'autres améliorations techniques. Rien de plus.

C'est pourquoi les prix des laboratoires ne font que monter. Je me souviens d'une iniative de Philips, il y a 6 ou 7 ans: un laboratoire muni de 15 solides enregistreurs portatifs et d'une console assez simple, le tout s'élevant à environ 260.000 FB. En outre — déjà à cette époque — on remplaça les bandes coûteuses par des cassettes. Ce laboratoire compte parmi les meilleurs que je connaisse, compte tenu du prix.

Beaucoup d'écoles auraient pu envisager cette dépense, les appareils étaient solides, chaque étudiant avait son propre enregistreur avec sa bande à lui, et il pouvait ainsi travailler à son propre rythme, le professeur pouvait écouter chaque étudiant, lui parler par le biais de l'installation, il pouvait arrêter les cassettes des étudiants depuis sa console. Les enregistreurs étaient reliés à la console centrale par une simple prise de courant et il était possible de remplacer un enregistreur défectueux en moins d'une minute.

Philips a malheureusement délaissé ce choix raisonnable pour se lancer, comme d'autres firmes, dans la fabrication d'énormes laboratoires fort compliqués, qui, sur le plan pédagogique, n'apportent rien de plus que le premier. Mais ils étaient plus chers, non seulement à l'achat, mais également à l'usage. Leurs caractéristiques techniques l'emportaient. Le prix aussi.

Sous la pression de professeurs, d'associations de parents, la direction d'une école décide l'acquisition d'un laboratoire. Le délégué de la firme fait une brève visite, d'habitude quelqu'un sans expérience en matière d'enseignement et qui n'y connaît rien: il donne des conseils. Cela explique que nous voyons souvent des monstres de laboratoires, comprenant *40 cabines et plus.* Et alors on se demande: quelle est l'utilité d'un tel monstre? Le contrôle des étudiants devient impossible. La correction de leur travail une parodie.

S'il n'y a pas moyen de limiter à 15 le nombre de cabines par professeur, l'achat d'un tel équipement est indéfendable. Alors un enregistreur et deux bonnes bafles devant la classe. Il permet de faire entendre des textes et des exercices, et on peut y ajouter un nombre de petits enregistreurs portatifs, très simples, sans piste spéciale, qui serviraient au travail individuel des étudiants.

On pourrait éventuellement combiner les deux: un petit laboratoire de dix cabines, plus un nombre d'enregistreurs portatifs, destinés au travail individuel. Si la direction scolaire y tient, il y a moyen de mettre ces enregistreurs portatifs dans des cabines, mais je n'en vois pas immédiatement l'utilité.

Un laboratoire de 25 cabines s'élève facilement à 1.000.000 FB, alors que 25 enregistreurs portatifs ne coûteront que 150.000 FB. Il faut évidemment y ajouter un appareil complémentaire permettant de pré-enregistrer les cassettes.

Afin de permettre aux directeurs d'écoles pauvres d'acquérir quand même ce beau laboratoire, la plupart des firmes ont développé un équipement qu'ils nomment *laboratoire audio-actif.* C'est un beau nom. Cet équipement est meilleur marché qu'un laboratoire complet, mais il ne vaut pas beaucoup plus qu'un simple enregistreur dans la classe. Dans un laboratoire audio-actif, les étudiants n'ont que la possibilité d'écouter la même bande au rythme de la classe, de faire les mêmes exercices, en même temps. Cela donne un choeur parlé parfaitement synchronisé. Mais les avantages du rythme individuel sont envolés, envolé l'avantage de pouvoir rebobiner pour recommencer un passage particulièrement difficile que l'étudiant n'a pas immédiatement compris. Envolé l'avantage des exercices individualisés, de l'écoute de sa propre voix, de l'enregistrement de conversations, de la préparation d'un exposé. Tout est envolé. Que reste-t-il? La possibilité d'écouter un native speaker, qui parle la langue étrangère mieux que le professeur, et des exercices structuraux et de répétition. Mais toujours à un rythme donné.

Avec cet équipement, il reste tellement peu de véritables avantages du laboratoire, il y a tellement peu d'applications valables possibles, que nous lui préférons le bon enregistreur. Même si en allemand on baptise le modèle audio-actif du très pompeux nom de *"Elektronisches Klassenzimmer",* il lui manque trop de choses pour passer pour un laboratoire valable.

Bref, si nous envisageons l'achat d'un laboratoire, il faut qu'il ne soit *pas trop grand,* qu'il puisse être contrôlé par *un seul professeur,* et qu'il offre un minimum de possibilités méthodologiques: c'est-à-dire qu'il faut que chaque étudiant ait *son propre enregistreur,* indépendant des autres, que les étudiants puissent *s'enregistrer* et *s'écouter,* que le professeur puisse entrer en contact *avec chaque cabine,* et arrêter et mettre en marche chaque enregistreur individuel.

8. La longueur des bandes

"In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister." Cette phrase de Goethe vaut aussi pour celui qui veut travailler à l'aide d'un laboratoire.

Nous avons toujours connu des professeurs pour qui le critère des progrès d'une classe était le nombre de pages lues. Certains étaient même grand spécialiste de cette méthode expéditive. Le livre était terminé dès que tout était expliqué. Le cours aussi. *Tournez la page,* s.v.p.

Lorsque ces mêmes professeurs font leur entrée dans un laboratoire, ils travaillent de manière identique. Voilà la cassette de la leçon, écoutez-la un instant, faites les exercices, puis nous retournerons vite en classe. Le travail au laboratoire est expédié.

Est-il étonnant que ces professeurs: 1° n'aiment pas le laboratoire et *doutent de son utilité;* 2° cultivent le *dégoût du laboratoire* chez les étudiants, le travail au labo ne donnant pas de résultats véritables et les efforts des étudiants restant sans effet; 3° n'obtiennent que de *pauvres résultats.*

C'est la raison pour laquelle on a déjà proposé (F. Van Passel, 1970) de donner aux étudiants des cassettes d'une durée maximum de *6 minutes,* pauses comprises. Le but est alors de faire faire chaque exercice 5 fois avant de passer au suivant.

Je ne crois pas que la brièveté des bandes soit la seule solution au problème. La répétition de toujours la même leçon engendre la lassitude, et ils ne sont pas fort nombreux, les professeurs qui, grâce à leur énergie, parviennent à y astreindre leurs élèves. Mais le principe est excellent. Je proposerais de faire des bandes de *30 minutes,* où chaque exercice figurerait 5 fois avec des intervalles irréguliers, chaque fois avec un vocabulaire différent. L'étudiant ferait ainsi aussi cinq fois tous les exercices, mais sans trop avoir l'impression de faire tout le temps la même chose.

C'est également une manière élégante d'introduire des exercices de *répétition.* Et au milieu de la bande, on pourrait mettre un texte de *synthèse* que l'étudiant écouterait en intermezzo.

Le travail intensif sur une matière limitée et la répétition constante des mêmes structures est un principe excellent. Mais il faut que la présentation en soit aussi agréable que possible.

9. Les sortes d'exercices

Croire qu'une langue étrangère s'acquiert sans beaucoup de répétition et sans beaucoup de par coeur est une légende. Cet apprentissage requiert un temps d'assimilation minimum et un nombre indispensable d'heures d'incubation chaque fois qu'on aborde un nouvel aspect.

Pour cette assimilation et pour cette période d'incubation, le laboratoire est le moyen tout indiqué. Il y a en outre les voix enregistrées qui compensent en partie le désavantage de ne pas disposer d'un native teacher.

Il y a évidemment d'autres phases de l'enseignement des langues et d'autres sortes d'exercices au cours desquels le laboratoire peut apporter une aide bénéfique. Sans impliquer un ordre de valeur entre les différents "skills", voyons comment on peut utiliser le labo lors des différents moments d'apprentissage.

Il existe déjà bon nombre d'*exercices oraux* différents, qui vont de la simple *répétition de phrases* et la *répétition de dialogues* aux exercices structuraux de *substitution* et de *transformation.* Je crois que nous connaissons tous suffisamment ce genre d'exercices et qu'il ne faut pas s'y arrêter longuement.

Mais j'aimerais faire deux remarques. Je ne crois pas qu'il soit sensé de faire faire des exercices structuraux à partir de *structures peu fréquentes,* même pas dans le cadre d'un cours avancé. Des structures peu usitées et parfois très difficiles sont souvent fort astreignantes et pourraient induire les étudiants en erreur en ce qui concerne l'usage courant. Un dénombrement scientifique des structures ainsi que l'analyse de leur fréquence me semble un point de départ indispensable pour déterminer les exercices qui seront employés au laboratoire.

Je ne crois pas non plus que les *dialogues* soient de très grande importance. Les dialogues que nous connaissons de longue date exceptés (à la poste, à la gare, chez le boulanger, etc.), les gens parlent en monologue. Le premier parle, l'autre dit "hm", "tiens", ou "ah oui", ou "comment donc! " ou quelque chose de ce genre. Le monologue du premier est alors suivi du monologue de l'autre, interrompu par les "hm", les "tiens" et les "comment donc! " du premier.

Ici également, les répétitions de dialogues induisent les étudiants en erreur en ce qui concerne l'usage courant, et le *conditionnement* les empêche parfois de réfléchir.

Alors, soyons conséquents, et envisageons dans nos cours moins de dialogues et plus de monologues. Et apprenons à nos étudiants à dire "hm", "oui" et "comment donc! " dans la langue étrangère.

Pour des monologues, il y a beaucoup de possibilités au laboratoire: nous pouvons commencer par faire *raconter* un monologue entendu auparavant, de le faire *répéter,* le faire *préparer,* etc.

Même *écouter,* tout simplement, un exposé au laboratoire constitue déjà un bon exercice. Les étudiants peuvent l'écouter plusieurs fois à la vitesse de parole normale et *exercent ainsi leur ouïe.* La troisième ou la quatrième fois sera pour eux sujette à un bon nombre de "Aha-Erlebnisse": le déclic s'est fait et ils comprennent soudain le sens d'une phrase tout en devinant.

Apprendre à deviner est un exercice très utile pour débarasser les étudiants de leur complexe consistant en exigence de tout comprendre avant d'oser

prendre la parole. En outre, les étudiants sont souvent très fiers d'avoir compris un texte inconnu et leur confiance en soi s'en trouve renforcée.

Après cet exercice, il est intéressant, avec un groupe avancé, de faire un exercice *écrit* qui peut très bien se dérouler au laboratoire. Les étudiants écrivent sous la dictée de la bande. Ensuite, ils peuvent comparer leur texte avec le texte original et découvriront ainsi leurs plus fréquentes fautes d'orthographe.

Ce n'est qu'après l'exercice de compréhension et après l'exercice d'orthographe que j'introduirais le premier exercice *oral:* la répétition d'un certain nombre de phrases du texte, en insistant sur l'*intonation,* la *mélodie de la phrase,* les *mots nouveaux* importants ou les *tournures de phrases.*

10. La confiance dans les résultats

Malgré toutes les variations qui nous viennent à l'esprit, les exercices de laboratoire n'en restent pas moins fatigants et peu passionnants. En plus, l'échec semble assuré dès que les étudiants sont effleurés du moindre soupçon de perdre leur temps au laboratoire ou que le professeur lui-même n'est pas fort enthousiaste.

Le professeur doit faire comprendre à ces étudiants pourquoi tous ces exercices et ces répétitions sont nécessaires, et pourquoi ils vont au laboratoire plutôt que de rester en classe. Des comparaisons avec d'autres formes d'instruction seront peut-être utiles.

Le candidat pianiste par exemple est astreint à des mois d'exercices avant de pouvoir jouer un air des plus simples. Il ne suffit pas de pouvoir déchiffrer la musique et de savoir quelle touche enfoncer pour jouer une valse de Chopin. Alors beaucoup de jeunes gens renoncent à leurs études musicales, ils sont déçus parce qu'elles durent trop longtemps, ils aimeraient arriver tout de suite à un résultat concret, sans trop d'efforts.

Celui qui veut apprendre une langue étrangère est astreint, lui aussi, à des mois d'exercices. Ce n'est qu'après qu'il pourra participer à une conversation. Il ne suffit pas d'apprendre des listes de mots par coeur et de comprendre les structures de la langue, pour la parler. Et la période d'exercice est longue.

Le laboratoire de langues *restreint cette période* tout en la rendant *plus efficace.* Mais il exige, en contrepartie, beaucoup d'endurance et une motivation précise de la part des étudiants.

Et il faut avoir *la Foi,* avoir confiance quant aux résultats. C'est la Foi qui fait les miracles: pas de miracle sans Elle. Si les étudiants sont convaincus d'avancer plus vite et d'avoir de meilleurs résultats avec le travail en

laboratoire, c'est ce qui arrivera. Alors qu'une attitude sceptique vis-à-vis du laboratoire influencera négativement le travail et les résultats.

Le laboratoire donnera dans la plupart des cas exactement le résultat qu'on en attend. Ce n'est pas la technique qui fait les résultats, ce sont les étudiants eux-mêmes. L'apprentissage d'une langue est un travail personnel: le professeur ne peut pas apprendre pour l'étudiant, et le laboratoire non plus.

Mais le professeur peut et doit être *un bon guide* pour l'étudiant. Il faut qu'il veille à ce que le laboratoire soit employé dans les règles, qu'il essaie de motiver ses étudiants et de leur expliquer *le pourquoi et le comment de la méthode.* Il doit surtout choisir une bonne méthode, une qui soit rentable dans les circonstances données.

A condition, évidemment, qu'il travaille dans *un système scolaire raisonnable,* qu'il ne soit pas enfoncé dans un système vieillot, où on lui accorde tout juste une heure par semaine pour enseigner une langue étrangère à soixante étudiants à la fois. Car, à ce régime, si les étudiants finiront par connaître un rien de la langue et beaucoup de théorie, ils n'auront jamais une connaissance effective suffisante, laboratoire de langues ou pas de laboratoire de langues.

Commentaire de G. de Preux, Université de Genève

Le bon sens est la chose du monde la plus mal partagée, cela est bien connu, mais M. Nivette n'en est pas du tout dépourvu; cela a rendu notre tâche d'autant plus aisée qu'il dispose d'un humour certain et qu'il sait dire ce qu'il faut dire sur le laboratoire. Le laboratoire, mythe ou miracle? Le problème n'est pas aussi simple: ni mythe, ni miracle. Certes, ce n'est pas un mythe, comme l'ont cru certains de ses adversaires, qui l'étaient d'ailleurs avant même que le laboratoire ne soit développé: ni miracle, comme l'ont affirmé beaucoup de gens incompétents; pour la commodité, nous reprendrons les arguments exposés par M. Nivette sous une forme simplifiée, en trois chapitres:

1. Le laboratoire-machine
2. Les enseignants et les enseignés (ces derniers étant malheureusement souvent oubliés dans la discussion)
3. Les problèmes pédagogiques et le matériel didactique

Nous considérons cet ordre comme celui de la progression jugée du point de vue de l'importance et des priorités.

1. Le laboratoire-machine

Il est vrai qu'à la base du laboratoire, il y a les sciences exactes. Celles-ci sont à l'origine de notre émerveillement pour cette mécanique souvent parfaite. Il est vrai également que beaucoup ont été éblouis par la complexité de cette mécanique miniaturisée, précise et qu'ils ont cru qu'elle serait à même d'offrir une solution au problème de l'enseignement des langues. Et pas seulement des langues, d'ailleurs. Il est vrai aussi que de très nombreux utilisateurs, ayant acquis un laboratoire souvent très coûteux, renoncent ensuite à se poser toutes les questions concernant, d'une part, les besoins de leurs étudiants et d'autre part les méthodes à utiliser en fonction de ces besoins.

Ce manque de sens critique a peut-être été exploité également par des marchands ou des fabricants qui ont mis au point des appareils souvent très perfectionnés mais ne répondant pas forcément aux besoins des utilisateurs. Il en est résulté cette abondance bien connue de laboratoires de marques différentes et, ce qui est plus grave, ces laboratoires "demi-portion" que sont les labos dits "audio-actifs", pour lesquels je partage parfaitement le mépris de M. Nivette. Là, la duperie est évidente: ils sont moins utiles qu'un simple magnétophone, car ils présentent par rapport à celui-ci l'inconvénient d'être moins mobiles. Le seul argument pouvant militer en leur faveur est le passage du son par les conduits auditifs externe et interne. C'est évidemment bien mince. Mais ce n'est là qu'un exemple d'escroquerie parmi tant d'autres. Je pense que les responsables sont en grande partie les enseignants eux-mêmes qui, très souvent, n'ont pas défini leurs besoins et n'ont pas réfléchi à fond à ce qu'ils attendaient de cet appareil que la technique mettait à leur disposition. Par conséquent, on ne peut pas demander à des techniciens de faire le travail des pédagogues. A part ces inconvénients-là, certains laboratoires me semblent en présenter un autre au moins aussi gênant, qui est l'excès de complexité: certaines institutions disposent d'un laboratoire dont elles n'utilisent pas toutes les possibilités: il en résulte un coût trop élevé des installations et, très souvent, une mauvaise conscience du pédagogue qui se trouve en face d'un appareillage complexe qui lui échappe. Il y a eu enfin cette mode qui, comme le dit M. Nivette, a imposé à la plupart des directeurs d'institutions, surtout secondaires ou privées (les universités étant encore souvent assez loin du compte!) l'achat de ce moyen technique coûteux. Très souvent, en effet, le magnétophone aurait été amplement suffisant, si l'on en juge par la matière dont est nourri ce laboratoire. Il est certain également que certains pédagogues se sont endormis une fois acquis ce moyen. Donc, de ce point de vue, je dirais qu'il y a eu une exploitation souvent systématique de la sottise des gens mais qu'il faut s'en prendre d'abord aux utilisateurs et non

aux constructeurs. Entre les deux extrêmes, le laboratoire bon marché mais inutile, et le laboratoire ultra-complexe mais très partiellement utile, il y a un juste milieu, et c'est aux responsables d'étudier quels sont leurs propres besoins. Je relève en passant que M. Nivette nous dit (p. 179) "que les professeurs qui ne disposent pas de laboratoire se sentent frustrés et imputent tous leurs échecs à cette absence de laboratoire". Or le paragraphe suivant nous énumère trois types de professeurs disposant d'un laboratoire; ceux qui ne s'y adaptent jamais, ceux qui en ont une peur panique et ceux qui y travaillent "bon gré mal gré". Comment des professeurs peuvent-ils se sentir frustrés de n'appartenir à aucune de ces tristes catégories, c'est ce que j'ai du mal à comprendre. Il me semble qu'il y a bien des enthousiastes, et cela m'amène à parler des différentes sortes de professeurs.

2. Les enseignants et les enseignés

Il y a effectivement les professeurs qui traditionnellement refusent cette nouvelle technique, sans pouvoir justifier leur refus, et qui n'adaptent pas leur méthode ou leur cours: ce sont des cas incurables. Viennent ensuite les professeurs qui ont peur du laboratoire. Je suis là moins d'accord avec M. Nivette. Il est vrai que certains aiment s'entendre parler et recherchent un contact direct: ils ont l'impression d'être dépossédés de leur auréole dès qu'ils ont coiffé le casque et se sont coupés du contact direct avec l'ensemble des étudiants. C'est mal les connaître et c'est leur rendre un mauvais service à mon avis que de ne pas s'occuper de leur cas: je pense que si l'on voulait bien leur faire comprendre qu'un enseignement efficace passe obligatoirement par une préparation et que cette préparation peut se faire en dehors du laboratoire ou, éventuellement, dans le labo mais sans casque, ces professeurs ne se sentiraient plus dépouillés de leur rôle d'acteur et pourraient conserver leur prestige. Viennent enfin les professeurs qui savent adapter leur cours aux besoins de l'élève et je suis parfaitement d'accord avec M. Nivette en ce qui concerne ces derniers, à la petite restriction près que là certains professeurs abusent de leur esprit de créativité et ont tendance à faire des expériences ou des "découvertes" (c'est-à-dire le plus souvent des redécouvertes), de formes d'exercices existants ou qui sont mal adaptés: ce n'est là que la rançon d'un enthousiasme excessif. A mon avis le professeur idéal est celui qui sait à la fois mettre le doigt sur une difficulté avant le cours (classe préparatoire) et ensuite faire preuve d'assez d'humilité pour suivre attentivement les 15 étudiants (et pas davantage) qu'il a en face de lui. Il doit bien sûr "y croire". Tout comme les élèves doivent y croire ou plutôt devraient "y croire". Si cela est vrai de l'enseignement au niveau des adultes, cela se révèle encore plus nécessaire au

niveau des adolescents, qui par définition ne veulent pas forcément apprendre et pour lesquels ce travail est astreignant. S'il l'on constate la moindre faille dans l'enthousiasme du professeur, et s'il n'y a pas de motivation chez les élèves, l'expérience du laboratoire ne peut être que négative. Auquel cas le professeur devient un simple surveillant. Ce rôle n'est d'ailleurs pas à exclure totalement, mais alors pour remplacer cet enthousiasme, il convient de créer de multiples tests, lesquels feront sentir aux étudiants quels sont les progrès, quel est l'acquit dans leur apprentissage de la langue et quelles sont encore les lacunes. Sans ces tests et sans la motivation profonde, on ne pourra que constater un dégoût profond pour ce moyen technique vide de sens et cet enseignement déshumanisé. Ces tests me semblent une absolue nécessité pour assurer l'efficacité du laboratoire: ils permettent aussi au professeur de se faire une idée précise des besoins de ses élèves. Ces besoins changent souvent d'une classe à l'autre ou d'une année à l'autre (il y a des dominantes dans les goûts de certaines classes d'une année à l'autre; ces dominantes, ai-je observé, varient: tantôt on préfère la langue usuelle ou légèrement familière, tantôt la langue recherchée ou même littéraire). Reste en dernière analyse la partie la plus importante de l'exposé de M. Nivette sur laquelle il a passé peut-être un peu trop rapidement:

3. Le matériel didactique

Plusieurs fois au cours de ce colloque nous avons entendu citer les diverses formes d'exercices à proposer, parfois de manière remarquablement exhaustive, je pense ici à l'analyse de M. Weber, entre autres. Il me gêne d'entendre affirmer (comme le fait M. Nivette) qu'il existe toutes sortes d'exercices "qui vont de la simple répétition de phrases et la répétition de dialogues aux exercices structuraux de substitution et de transformation". Car enfin, entre deux, il y a un monde; et même parmi les exercices structuraux, il y a tant de formes possibles qu'on renonce souvent à en dresser une liste. Bien sûr, ces listes existent mais à force de ne jamais les citer (cf. celle de Geneviève Delattre dans le "Français dans le Monde" 41, 1966) ou de n'en citer que des bribes, bien des professeurs s'en tiennent aux quelques schémas ultra-classiques.

M. Nivette déclare que les rôles respectifs de la mathématique et de l'enseignement des langues sont actuellement inversés, que la mathématique se tourne de plus en plus vers la logique et l'enseignement des langues vers le résultat (langue écrite — langue parlée); je pense que cela pouvait être vrai il y a une dizaine d'années ou moins, lorsqu'on attribuait le rôle essentiel dans l'apprentissage des langues à

la fixation de structures. A ce point-là, en effet, le laboratoire est un auxiliaire parfaitement approprié pour faire entendre ces structures, les faire mémoriser puis tenter de les rendre actives. La connaissance théorique, ainsi que nous le révèlent les études les plus récentes, et notamment celle de Chomsky, existe sous la forme de "compétence", et non de spéculation sur la langue. C'est au professeur ou à l'auteur de la méthode d'inculquer cette compétence par le double moyen de l'exposé théorique minimum et de la mise en pratique (ou actualisation ou performance) en laboratoire. Sans cette alliance indispensable entre une compétence et une performance, il est exclu d'obtenir des résultats satisfaisants du laboratoire. Encore convient-il de présupposer une "compétence intermédiaire", comme le faisait remarquer très justement M. Bernard Py (*Bulletin CILA* 17) lorsqu'on a affaire à des sujets allophones. Les règles de grammaire devront répondre aux critères définis par les théories les plus récentes. Même si ces théories ne sont pas assez développées pour nous fournir des données complètes sur l'enseignement de telle langue donnée, il en résulte au moins ceci, que l'on tente maintenant d'engendrer, à partir d'une règle, un maximum de structures avec un maximum de simplicité et de généralité. C'est là un progrès décisif réalisé par rapport aux exercices structuraux trop taxinomiques et qui présentaient l'inconvénient d'offrir à l'esprit de l'étudiant l'image d'une langue constituée d'une mosaïque d'éléments disparates, cela sur la base de structures tout à fait correctement observées. Cela revient à dire que la méthode parfaite ou universelle n'existe pas; que les boutons du laboratoire n'apportent rien à l'enseignement; nous l'avons entendu dire à plusieurs reprises, il s'agit d'un moyen et rien de plus. Mais ce qui est vrai des livres et des textes, pourquoi ne le serait-il pas également du laboratoire? Seule la méthode importe. Et l'on ne voit pas pourquoi une mauvaise méthode, passant par le canal des écouteurs, en deviendrait une bonne. Une bonne méthode, en plus du critère de base défini plus haut, fera appel, comme le fait très justement remarquer M. Nivette, à la créativité des étudiants, elle dosera l'initiative qui leur sera laissée, avec la répétition indispensable, elle utilisera tous les moyens connus, tels que le dialogue, l'audition de documents sonores. Imaginons au contraire que l'on propose en classe traditionnelle aux étudiants le même nombre d'exercices structuraux que l'on proposait aux débuts du laboratoire aux étudiants qui y étaient soumis, la lassitude apparaîtrait aussitôt. Simplement, on la décèlerait moins rapidement qu'au laboratoire, car ce dernier ne tolère pas que l'attention s'évanouisse une seule minute. Il est impitoyable aves les rêveurs et les paresseux.

M. Nivette met en doute l'utilité de la présentation en laboratoire de structures peu fréquentes. Peut-être. Mais je crois que là le problème est mal posé. Ce sont des tests intensifs qui révèleront l'opportunité de tels exercices.

Cela revient à dire que les statistiques de fréquence dans le discours sont extrêmement trompeuse. Déjà l'enquête sur le français élémentaire avait révélé que des mots aussi importants que "l'autobus" ou "l'épicier" n'apparaissent pas parmi les mots du français de base. Ils font en revanche partie de la compétence, cela est indiscutable, de la totalité des francophones. Qu'est-ce à dire, sinon qu'il est beaucoup plus avantageux de déterminer l'utilité de telle ou telle structure sur la base de tests sérieux faits sur les étudiants eux-mêmes. Ce ne sont donc ni le dénombrement scientifique de ces structures ni l'analyse des fréquences qui me semblent le point de départ devant permettre de fabriquer les exercices de laboratoire. Les tests révèlent les structures acquises et les lacunes. Une fois fixées certaines structures estimées nécessaires ou importantes (assez superficiellement, mais après tout Chomsky admet bien des degrés de grammaticalité!) on pourra alors mettre l'accent sur des structures jugées moins ou même peu fréquentes.

Chacune de ces structures appelle plus ou moins, ainsi qu'on le constate par l'expérience, telle ou telle forme d'exercices; il n'y a donc pas de recette à notre avis. M. Nivette nous dit, d'une part "Les répétitions de dialogues induisent les étudiants en erreur en ce qui concerne l'usage courant, et le conditionnement les empêche parfois de réfléchir." Cela est vrai, mais quel enseignement est encore basé aujourd'hui sur ce postulat? Peut-être M. Nivette pense-t-il, et je partage entièrement son point de vue, aux premières formes de V.I.F., à l'époque où l'on mettait en doute les exercices structuraux et où l'on croyait à la vertu de la répétition globale de phrases de dialogues. D'où ces tests surprenants du CREDIF, auxquels répondaient parfaitement et exclusivement les élèves qui avaient suivi la méthode, mais où on était très surpris par ailleurs d'observer leur inaptitude à se débrouiller lorsqu'ils étaient placés dans des situations imprévues. Cette époque me semble bien révolue. Chaque but visé impose des moyens précis et je ne peux pas non plus approuver M. Nivette lorsqu'il écrit que ce n'est qu'après l'exercice de compréhension et l'exercice d'orthographe qu'il introduirait le premier exercice oral. Pour le premier point nous sommes entièrement d'accord. Mais en ce qui concerne l'orthographe, j'avoue ne pas voir pourquoi elle constituerait un barrage à l'expression. L'intonation, la mélodie de la phrase, les mots nouveaux importants ou les tournures de phrases peuvent très bien passer avant l'orthographe. C'est une question de priorité à définir.

Voyons enfin quelques arguments techniques concernant la durée des bandes et le nombre de répétitions: 30 minutes pour une bande me semble excessif. Mon expérience personnelle, au niveau où j'enseigne, c'est-à-dire à des adultes de niveau moyen, m'a fait opter pour 15 à 20 minutes au maximum, comme étant une durée raisonnable et permettant la répétition. Quant à faire chaque exercice 5 fois, même avec un vocabulaire différent, cela

me semble d'abord présenter de telles difficultés techniques pour masquer cette répétition et être d'autre part tellement illusoire que je n'en vois pas très bien l'avantage. Je peux même vous avouer que j'ai essayé sur une classe, dans de bonnes conditions (heure moyenne de la journée, milieu de semestre, avec une application à la structure interrogative (de type: *demande à Jean s'il veut venir — Jean, tu veux venir?*); le résultat a été un échec, assez net. La forme n'est pas mieux assimilée et l'étudiant découvre rapidement la supercherie.

Il reste à discuter le problème soulevé par M. Nivette sur la "compétence linguistique et communicative". Il est absolument vrai qu'il y a deux éléments importants dans les langues: le code d'expression ou compétence et les éléments extra-linguistiques à propos desquels tout n'a pas été dit encore. Il est vrai qu'il faut éviter au laboratoire de donner l'impression que la langue est une sorte de construction mathématique dans laquelle faire des phrases devient un jeu de l'esprit. Là encore, ce qui est vrai des livres l'est également du laboratoire. Quant aux extrêmes que l'on nous cite, et qui dépassent les éléments sociologiques de la performance, rire dans la langue étrangère par exemple, cela me semble ressortir non pas à la méthode (ou tellement peu!) mais à la psychologie de chacun. Puisqu'il en est question ici, et qu'il s'agit d'une direction récente de l'enseignement des langues, je ne crois pas inutile d'en toucher deux mots ne serait-ce que pour rappeler que des exercices de type stylistique (celle des niveaux de langue surtout) peuvent et doivent inclure ces éléments socio-linguistiques que l'on semble parfois un peu naïvement redécouvrir aujourd'hui, alors que Charles Bally avait déjà défini un code de l'expressivité (les valeurs, l'intensification, l'atténuation, la dislocation affective, etc. . . .) qui ne demandait qu'à être développé. Certes les recherches socio-linguistiques tendent à intégrer harmonieusement dans l'enseignement "toutes les variables non linguistiques (mais cependant non marginales) qui peuvent modifier le fond et même la forme de la communication".

L'utilisation de tous les matériaux que va bientôt mettre à notre disposition l'enquête socio-linguistique réalisée à Orléans, de même que les travaux de Laurence Wylie sur les villages du Vaucluse et de l'Anjou sont et seront d'une aide précieuse, mais là, le laboratoire n'est pas en cause.

Il reste tant d'autres facteurs qui relèvent davantage des aptitudes et des talents de chacun de nous que de la pédagogie: certains ont une réelle volonté d'assimilation; nous avons tous connu de ces gens qui parviennent, en changeant de langue, à changer de philosophie, de conversation et pour ainsi dire d' "être". Ce sont des individus doués d'une certaine plasticité et leur cas

*Guy Labelle, "Les Etudes françaises dans le monde", AUPELF, 1972, p. 75

nous échappe. Un tel résultat exige une adhésion profonde de la personne de l'élève; ceux qui y arrivent ont quelquefois des problèmes d'identité avec eux-mêmes: ont-ils de l'admiration pour la culture-cible ou s'agit-il en l'occurence d'un rejet de leur propre culture? Cela importe d'ailleurs peu. Mais cela nous permet d'exprimer une réserve quant à des directives trop ambitieuses dans le domaine de la psycho-linguistique. En outre, il n'est pas rare que les étudiants aient en face d'eux des professeurs appartenant précisément à la langue qu'ils étudient et il est bien évident que celui-ci peut toujours servir de modèle dans son comportement.

En conclusion, il me reste à féliciter M. Nivette d'avoir dit franchement ce qu'il pensait de ce moyen qu'est le laboratoire et aux quelques réserves exprimées, je partage ses vues. J'insisterai seulement sur les deux points suivants: tout d'abord, lorsqu'on accuse le laboratoire de tous les maux, comme on le fait parfois, on oublie que l'on peut faire les mêmes reproches à certaines méthodes écrites.

Second point: il me semble inévitable que pour pallier certains inconvénients du laboratoire, entre autres sa trop grande rigidité, on en arrivera à lui préférer dans certains cas un laboratoire individuel. Mais c'est là une autre question.