

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

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1979)

Heft: 29: La conception et le rôle des matériels pédagogiques dans l'enseignement des langues secondes

Artikel: Matériels pédagogiques et/ou matériels heuristiques

Autor: Richterich, René

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-977816>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 30.03.2025

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

Matériels pédagogiques et/ou matériels heuristiques

René Richterich, Université de Berne

1. *L'imagination au pouvoir*

La conception de matériels pédagogiques (j'entends par ces termes tout objet ou ensemble d'objets, soit spécialement fabriqués, soit choisis parmi des objets non particulièrement construits mais utilisés pour enseigner une langue) relève aussi, et peut-être surtout, de l'imagination. Bien sûr, la linguistique, la psycholinguistique, la sociolinguistique, la pragmatique, la psychologie de l'apprentissage, la pédagogie, la didactique, la méthodologie fourniront les données de base nécessaires, mais ces dernières resteront inopérantes tant qu'elles n'auront pas été transformées, mises en forme par l'imagination et l'invention pédagogiques.

Ainsi, on pourrait dire que, d'une façon très générale, le rôle des matériels devraient être de pourvoir l'apprenant et l'enseignant, par l'intermédiaire des contenus et démarches qui leur sont proposés, de moyens leur permettant de rendre leur apprentissage et leur enseignement créateurs, imaginatifs, inventifs.

On pourrait aussi dire qu'ils devraient mettre à leur disposition des objets susceptibles de les aider à imaginer, inventer, découvrir ensemble leur propres modes d'apprendre et d'enseigner.

Tout cela sonne bien. Ça sent bon le joli mois de mai 1968. Mais quels contenus et quels objets? Quelles démarches et quels instruments? Pour imaginer et découvrir quoi? Et comment?

Les réponses à ces questions ne sont évidemment ni simples ni uniques. Premièrement, parce que la faculté d'imagination n'est pas exercée par les individus de la même façon, parce qu'elle est difficilement contrôlable, qu'on ne sait pas comment elle fonctionne ni comment la mettre en oeuvre, enfin, parce que toutes sortes de contraintes et de blocages sociaux, personnels, politiques, institutionnels, économiques empêchent son développement. Deuxièmement, parce que quand on veut concevoir et élaborer un matériel, dans l'état actuel de nos connaissances et de nos expériences, on ne sait plus très bien sur quelles données théoriques et pratiques se baser. Je tenterai, toutefois, en me mettant à la place d'un auteur, d'indiquer un certain nombre de questions, de problèmes, de propositions qui devraient, dans un premier temps, non pas me donner les éléments de réponses ou de solutions, mais simplement me permettre de me situer par rapport aux choix et aux décisions que j'aurai à faire et à prendre quant aux contenus et aux démarches pédagogiques qui caractériseront mon matériel. Avant de prévoir des progressions, de déter-

miner quels supports audio-visuels seront mis en oeuvre, de commencer à rédiger les premiers brouillons de leçons, il importe d'avoir une attitude générale, qui pourra être plus ou moins explicite, vis-à-vis de l'ensemble du problème. C'est de celle-ci qu'il s'agit, ici, uniquement.

2. Points de départ en dérive

Sans entrer dans le détail des tendances et développements qu'a connus la didactique des langues depuis un quart de siècle (Coste, D., 1975; Roulet, E., 1976; Galisson, R., 1977), je retiendrais, actuellement, les points de départ suivants (tout en étant conscient qu'ils ne sont pas fixes, qu'ils se déplacent, qu'ils vont parfois à la dérive et que, chacun, en fait, pose plus de questions qu'il ne donne de réponses. Mais c'est justement en s'accrochant à ces points mouvants qu'on parviendra, peut-être, à en stabiliser quelques-uns pour en faire des bouées de sauvetage!):

A. L'enseignement centré sur l'apprenant

La nécessité de placer l'apprenant au centre des systèmes d'enseignement/apprentissage des langues semble être aujourd'hui admise (on entend bien encore ce type de remarques et réserves: "Cela ne sert à rien de demander aux apprenants ce qu'ils désirent, car ils ne le savent pas!" ou "S'il fallait tenir compte des désirs de chacun, où irait-on?" etc., remarques qui ne font que traduire une ignorance totale de la question). Mais on n'en a, généralement, pas tiré les conséquences pédagogiques, méthodologiques, institutionnelles de sorte qu'elle est restée, le plus souvent, au niveau des intentions, des discours théoriques ou des slogans publicitaires. En essayant d'adapter les matériels aux besoins, motivations, attentes, demandes des publics concernés, on croit les avoir mis au centre de l'enseignement. On procédera à des enquêtes ou à des analyses sur l'utilisation de la langue qu'ils sont censés faire après l'apprentissage pour déterminer des contenus et des objectifs. Mais l'apprenant, dans tout cela, n'a toujours rien à dire. Il n'a qu'à accepter et subir ce que l'on aura, intuitivement ou sur la base d'un certain nombre d'informations recueillies par divers moyens, prévu et fixé pour lui avec la conviction qu'il va apprendre ce qui lui convient. Un enseignement centré sur l'apprenant est, à mon avis, un choix pédagogique d'un tout autre ordre qui implique qu'on tienne compte au moins des points suivants:

- 1) Admettre lucidement, honnêtement, modestement que l'on ne peut affirmer avec certitude que bien peu de choses aussi bien dans le do-

maine du fonctionnement des langues que dans celui de leur apprentissage. Il peut, par conséquent, paraître prétentieux de prétendre savoir les enseigner. De même qu'un apprenant essaie, cherche, se trompe, un enseignant, un didacticien, un auteur de matériel a le droit de chercher, d'essayer, de se tromper. Il convient d'établir entre les deux parties une complicité aussi bien dans leurs hésitations que dans leurs choix et décisions. Ainsi, à moins d'avoir recours à des méthodes préconstruites, soit du type scientifique, telles que les méthodes audio-visuelles structuro-globales, soit du type magique, telles que le "Silent-Way" de Gattegno ou la suggestopédie de Lozanov ou encore la "Community of Learning" de Curran, enseignant et apprenant pourraient chercher, essayer, imaginer, construire ensemble leurs propres moyens d'enseigner et d'apprendre. Mais pour construire, il faut avoir des plans, des matériaux, des outils et des modes d'emploi. C'est justement le rôle des matériels pédagogiques de les fournir.

- 2) S'il y a complicité, il doit aussi y avoir compromis. C'est-à-dire qu'enseignant et apprenant devront prendre conscience des conditions dans lesquelles ils vont enseigner et apprendre. Toute une série de contraintes imposées essentiellement par l'institution de formation dans laquelle ils vont travailler ensemble vont les empêcher de faire ce qu'ils auraient peut-être aimé faire. Comme il y a toujours un certain nombre d'éléments entrant en jeu dans les processus d'enseignement/apprentissage qui sont fixés institutionnellement et qu'on ne peut pas modifier, il conviendra de se rendre compte, au niveau des individus et du groupe, et en fonction, également, de leurs propres limites et contraintes, de ce qui est possible et de ce qui ne l'est pas. Cette prise de conscience permettra à l'enseignant et à l'apprenant de se situer dans l'institution par rapport aux ressources disponibles, aux objectifs à atteindre, aux modes d'évaluation prévus et aux programmes à suivre pour chercher en commun les compromis les plus favorables dans ces quatre domaines.
- 3) L'on peut prévoir que ni l'un ni l'autre ne seront préparés à faire cette prise de conscience et qu'ils n'en auront pas les moyens. De plus, l'enseignant détiendra au départ le pouvoir institutionnel et celui du savoir de la langue. Négocier des compromis dans ces conditions serait tout simplement vain et injuste. Il faudra donc intégrer aux matériels pédagogiques des contenus et des démarches qui permettent à l'apprenant et à l'enseignant de découvrir comment on peut, ensemble,
 - prendre conscience des ressources disponibles (j'entends par ces termes la reconnaissance des facteurs matériels, psychologiques, sociaux qui vont avoir une influence sur les processus d'en-

seignement/apprentissage, aussi bien sur le plan personnel que sur celui du groupe et de l'institution, pour plus de détails, cf. Richterich, R. et J.-L. Chancerel, 1977)

- définir des objectifs d'apprentissage
- évaluer si ces objectifs ont été atteints
- proposer et choisir des stratégies d'apprentissage.

Cette découverte ne se fera évidemment pas d'un seul coup, mais en même temps que et par l'apprentissage proprement dit de la langue. Si, au début, l'enseignant détient tout le pouvoir, il le partagera toujours plus avec les apprenants au fur et à mesure du développement de leurs connaissances et de leurs savoir-faire. Il s'agit en fait d'apprendre à apprendre pour que l'individu devienne de plus en plus autonome et capable de proposer et négocier, dans le cadre des ressources disponibles, les décisions qu'il estime les plus favorables à son apprentissage. "C'est s'engager dans une voie qui n'est certes pas sans difficultés ni embûches, mais où du moins les apprenants et les enseignants ont un projet à construire et à poursuivre, se gardant alors aussi bien du chemin de fer des itinéraires préfabriqués que des promenades écologiques dans les jungles naturelles." (Coste, D., 1978)

4) Bien que dans la réalité, les processus mis en oeuvre dans le phénomène de l'enseignement/apprentissage soient constamment en interaction, il me semble essentiel, dans la conception des matériels pédagogiques, pour des besoins méthodologiques, de différencier les démarches suivantes (les définitions sont discutables et provisoires et doivent être considérées comme des hypothèses de travail):

- enseigner (transmettre par des moyens appropriés des connaissances et des savoir-faire)
- apprendre (utiliser de façon volontaire et consciemment organisée des moyens appropriés pour parvenir à appliquer des connaissances et des savoir-faire)
- acquérir (utiliser de façon non volontaire et non consciemment organisée des moyens appropriés pour parvenir à appliquer des connaissances et des savoir-faire)
- savoir (appliquer de façon adéquate des connaissances et des savoir-faire pour maîtriser des situations données).

Car à l'esprit des apprenants et des enseignants, il n'est peut-être pas aussi évident qu'il n'apparaît

- qu'enseigner n'équivaut pas à apprendre (voir la réaction du maître quand un élève fait une faute de conjugaison: "Mais on a vu le subjonctif à la leçon 12! ")
- qu'apprendre ou acquérir n'équivalent pas à savoir (voir la

réaction de l'élève qui a fait une mauvaise note à une épreuve de vocabulaire: "J'avais pourtant bien appris mes mots et je les savais par coeur!").

On essaiera donc de trouver et de définir (les bases théoriques et expérimentales sont bien minces dans ce domaine; il faut donc chercher, imaginer, inventer):

- quels sont les connaissances et savoir-faire qu'on peut enseigner pour les faire apprendre et par quels moyens
- quels sont les connaissances et savoir-faire qu'on peut apprendre, sans qu'ils soient enseignés et par quels moyens
- quels sont les connaissances et savoir-faire qu'on peut acquérir en plus de l'enseignement et de l'apprentissage.

Il y aura des choix méthodologiques à faire qui donneront la priorité à l'une ou l'autre démarche ou qui les combineront harmonieusement. L'aboutissement utopique de ce que j'aimerais proposer serait de mettre les apprenants et les enseignants dans des situations d'acquisition dans lesquelles ils découvriraient ensemble des stratégies d'apprentissage leur permettant d'imaginer, d'inventer et de trouver des moyens d'enseignement correspondants.

B. La communication

Mot magique . . . dont la présence dans un titre ou un sous-titre, dans une introduction, dans des déclarations d'intentions pédagogiques, dans la définition d'objectifs suffit à faire croire qu'on va apprendre rapidement à communiquer dans une langue étrangère. Quand s'y ajoute encore le mot de compétence, le miracle est près de se réaliser!

Que l'on estime comme Martinet que "la fonction essentielle de cet instrument qu'est une langue est celle de communication" ou comme Chomsky que cette fonction n'est que secondaire par rapport à la primaire qui "consiste à nous permettre de penser et d'exprimer nos pensées, de développer nos conceptions de façon libre et créatrice", on peut constater que dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes, la fonction de communication s'est petit à petit imposée comme objectif principal à atteindre, sans toutefois qu'on en tire toutes les conséquences pédagogiques, réduisant le plus souvent la communication à des situations orales de face à face de type instrumental (le restaurant, l'aéroport, la poste) et conservant tout l'appareillage d'évaluation axé non pas sur les aptitudes à communiquer mais sur les connaissances sur la langue apprise. Ce n'est que depuis une dizaine d'années, avec l'apport des recherches et théories en

sociolinguistique, en ethnographie de la communication, en pragmatique linguistique que l'on a commencé à tirer un certain parti de toute la complexité et richesse du phénomène. On est allé, peut-être, un peu rapidement croyant qu'en appliquant à l'apprentissage des langues des concepts tels que compétence de communication, actes de langage, fonctions et notions on parviendrait à sortir de l'impasse dans laquelle nous avait laissés le structuralisme et le behaviorisme. Hélas, ces recherches et théories ont surtout eu pour effet de révéler, qu'en fait, tout était encore plus compliqué, plus difficile à cerner, plus incertain qu'on ne le pensait. De sorte qu'aujourd'hui, il est de bon ton de marquer un certain dédain, scepticisme sinon mépris (Freudenstein, R., 1978) à l'égard des applications que la didactique des langues tente de faire à partir des recherches et théories fournies par ces disciplines qui en sont encore à se constituer en tant que telles. Il n'en reste pas moins qu'elles font, désormais, partie de nos références, qu'on le veuille ou non, et que nous ne pouvons éviter de nous situer et resituer sans cesse par rapport à elles et à l'ensemble du phénomène de la communication. Je retiendrai, pour ce faire, les points suivants (H. G. Widdowson (1978) dans son dernier ouvrage, fait le point sur la question, tant sur le plan théorique que pratique, avec beaucoup de clairvoyance et de bon sens):

- 1) Nous avons aujourd'hui une perception de la notion de situation langagière ou de communication beaucoup plus large et profonde qu'il y a une dizaine d'années. Ce n'est plus simplement un décor dans lequel deux ou au maximum trois personnages échangent quelques répliques stéréotypées d'un dialogue. Les rapports aussi bien psychologiques que sociaux entre locuteurs et allocutaires, les finalités de la prise de parole, ses degrés d'implication, les domaines de référence, toute une série de composantes complexes, certes, mais que l'on peut bien repérer sont maintenant prises en compte et permettent non seulement d'analyser des situations avec plus de finesse mais aussi d'en imaginer des beaucoup plus riches et proches de la réalité pour des besoins pédagogiques. Le fait que chaque situation est, d'une part unique, et, de l'autre, dynamique, c'est-à-dire que ses composantes se transforment et se combinent en cours de route de manière différente, a eu pour conséquence qu'on a renoncé à établir des listes et des taxonomies au profit des grilles de repérage qui nous aident à mieux comprendre le fonctionnement de la communication. (P. Chareaudeau, 1973; E. Papo et V. Ferenczi, 1976; D. Coste, 1978.)
- 2) On a souvent tendance à considérer la classe comme un lieu spécial, hors de la réalité, où les situations langagières sont par définition et a priori artificielles. Il serait temps de voir dans la classe un lieu de communication authentique au même titre que tous les autres. Un certain

nombre de situations peuvent s'y produire, qu'il conviendrait d'exploiter pédagogiquement, mais en s'y comportant comme dans n'importe quelles autres de la "vie réelle". Car c'est justement lorsqu'on veut y introduire une réalité qui n'est pas la sienne qu'on y crée une situation artificielle. En utilisant les nombreux événements qui surgissent spontanément dans une classe, en en inventant éventuellement d'autres, on fera enfin de la classe un lieu normal où apprendre à communiquer équivaut à communiquer.

- 3) Le concept de compétence de communication a eu au moins le mérite, en didactique des langues, de cristalliser autour de lui toutes nos velléités à dépasser le modèle d'apprentissage strictement behavioriste/structuraliste. Il a aussi poussé certains à revoir de plus près la distinction établie par Chomsky entre compétence et performance et à la nuancer sinon à la rejeter. "It (linguistics) is concerned rather with the description of speech acts, or texts, since only through the study of language in use are all the functions of language, and therefore all components of meaning, brought into focus. Here we shall not need to draw a distinction between an idealized knowledge of a language and its actualized use: between "the code" and "the use of the code", or between "competence" and "performance". Such a dichotomy runs the risk of being either unnecessary or misleading: unnecessary if it is just another name for the distinction between what we have been able to describe in the grammar and what we have not, and misleading in any other interpretation." (Halliday, M. A. K., 1970)

Sans prendre parti ni entrer dans des querelles d'écoles, puisque le concept est largement utilisé aussi bien au niveau du slogan ou des intentions pédagogiques que de celui de la réflexion didactique, on ne peut s'empêcher de se poser quelques questions, comme par exemple:

- La compétence de communication signifie la connaissance implicite ou explicite et la maîtrise des règles de fonctionnement de la communication entre êtres humains. Quelles sont ces règles? Ou plutôt, quelle forme leur donner? Peut-on les enseigner?
- Sans imaginer des cas extrêmes théoriques et en restant dans le domaine des langues naturelles, peut-on se représenter un individu possédant une compétence linguistique sans compétence de communication, ou vice versa, une compétence de communication sans compétence linguistique?
- Est-ce que la distinction entre compétence et performance n'implique pas qu'il faille apprendre ou acquérir la première pour être capable de la seconde?

- Peut-on enseigner, apprendre ou acquérir des règles de compétence linguistique et de communication sans les pratiquer, c'est-à-dire sans passer en même temps par la performance linguistique et de communication?
- Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, est-ce que les règles de compétence de communication que possède déjà un apprenant en communiquant dans sa langue maternelle sont les mêmes que celles qu'il va devoir posséder pour communiquer dans la langue étrangère? Quels sont les rapports entre les deux types de règles? Analogie, identité, différence?
- Est-ce qu'il existe aussi des règles d'emploi des règles de compétence linguistique ou de communication, c'est-à-dire, des règles de performance. Quelle forme peut-on leur donner? Est-ce qu'on peut les enseigner?
- Si la compétence implique apprentissage ou acquisition, est-ce qu'il en va de même pour la performance? Y a-t-il des différences entre l'apprentissage ou l'acquisition de l'une et de l'autre? Lesquelles?
- Est-ce que les règles de compétence sont fixes, statiques ou peuvent-elles être modifiées par la performance?

On pourrait continuer ainsi pendant longtemps. Force nous est de constater que si la distinction entre compétence et performance a été utile à Chomsky pour évacuer toute une série de problèmes gênants pour l'élaboration d'une théorie générale du langage, elle n'en a, par contre, résolu aucun dans notre domaine.

- 4) Les travaux de Wilkins, D. (1973; 1976) ont rendu les termes "d'approches notionnelles et fonctionnelles" très populaires. S'ils ont eu le retentissement que l'on connaît, c'est parce qu'ils correspondaient à une demande de plus en plus pressante de remplacer les contenus d'apprentissage basés soit sur des grammaires de type traditionnel, soit sur des progressions de type structuraliste par quelque chose d'autre. En essayant de partir des fonctions qu'une langue remplit dans la communication entre être humains et des notions fondamentales qu'elle véhicule, on parvient à donner à l'apprentissage une dimension plus large et plus profonde. Mais bien des recherches sont encore nécessaires dans ce domaine, notamment pour mieux préciser les liens existant entre les fonctions, les notions et leurs réalisations linguistiques, afin d'élaborer des grammaires plus détaillées et cohérentes.
- 5) La théorie linguistique des actes de langage a également permis d'enrichir nos cadres de référence pour déterminer des contenus d'apprentis-

sage. Mais nous n'en sommes qu'au début de son exploitation à des fins didactiques, car l'on s'est contenté, en général, d'établir des listes d'actes de parole avec leurs réalisations linguistiques possibles (le meilleur exemple étant celle de Martins-Baltar, M. (1976) pour le français), simplifiant de façon peut-être abusive une théorie très riche, complexe, difficile qui est en plein développement. En mettant en évidence l'aspect pragmatique de la langue, en décrivant avec minutie les conditions de réalisation d'actes, en essayant de rendre compte des phénomènes de communication par l'intérieur des systèmes, la théorie des actes de langage ainsi que la pragmalinguistique sont certainement les modes de description théoriques qui pourraient le mieux satisfaire à nos besoins. Malheureusement, la notion d'actes de parole recouvre, actuellement, en didactique des langues, n'importe quoi et nous sommes encore loin d'y voir un peu plus clair.

- 6) Mais quelles que soient les approches ou théories linguistiques auxquelles on peut se référer, on constate qu'on a beaucoup de peine à passer du niveau de la phrase ou de l'énoncé isolé à celui du discours ou du texte, dont on ne connaît que très mal les règles de fonctionnement. C'est pourtant à ce niveau qu'il faudrait intervenir si l'on veut véritablement enseigner et apprendre à communiquer. Comme l'a bien montré Gardin, J. C. (1974), il n'y a que des discours uniques et particuliers, et c'est d'eux qu'il faut partir pour mettre en place des procédures de description adaptées à chaque cas spécifique. Pourtant les recherches linguistiques dans ce domaine tentent toujours d'élaborer vainement des théories et pratiques générales illusoire. Bien que la nécessité de prendre les discours comme unités de description des contenus d'enseignement et d'apprentissage s'impose de plus en plus impérativement, on ne voit pas bien comment procéder.
- 7) Vouloir enseigner et apprendre une langue étrangère dans un contexte de communication pose, on l'aura constaté, une quantité de problèmes sans solutions véritablement satisfaisantes. Tout est trop complexe, tant sur le plan des contenus que des démarches. Puisqu'il faut de toute façon réduire cette complexité, l'enseignement/apprentissage n'est réalisable qu'à ce prix, quels types de réduction sont acceptables? Notre tâche consistera essentiellement à les chercher, les essayer, les inventer, les imaginer à partir des incertitudes scientifiques.

3. Points d'arrivée utopiques

S'il faut assumer l'inconfort de partir, pour la conception de matériels pédagogiques, de points incertains et mouvants, il ne faut pas hésiter à se

fixer, dans un premier temps, des points d'arrivée élevés même si l'on sait qu'ils sont utopiques et hors d'atteinte. Les contraintes matérielles, de temps, institutionnelles, nos incertitudes, notre manque d'imagination, nos limites, les conditions mêmes de l'enseignement/apprentissage, les résistances de toute nature au changement se chargeront toujours de nous ramener à la réalité. Dans la perspective où j'essaie de me situer actuellement, l'utopie serait de disposer de matériels qui ne soient pas uniquement pédagogiques, c'est-à-dire qui imposent à l'enseignant des moyens d'enseigner, laissant le soin à l'apprenant de se débrouiller pour apprendre, mais aussi et surtout heuristiques, c'est-à-dire qui permettent à l'un et à l'autre de découvrir et de décider en commun comment ils vont apprendre et enseigner.

Je me fixerai ainsi les points d'arrivée suivants, tout en étant conscient que je ne parviendrai peut-être pas à les atteindre et en ne sachant pas encore très bien comment je pourrai les atteindre :

A. Les instruments heuristiques

Si l'on veut qu'apprenant et enseignant aient un projet commun à construire, il ne faut pas seulement leur en donner les moyens, mais aussi les habituer à les utiliser. C'est au niveau du groupe-classe que je pourrai le mieux intervenir de sorte que je serai amené à intégrer au matériel même des instruments de découverte et de prise de décisions que j'appellerai heuristiques. Bien que je n'aie encore une idée que très vague de la forme qu'ils pourraient prendre, j'aimerais parvenir à mettre au point les instruments suivants (je resterai sur un plan très général, laissant de côté tous les aspects particuliers des réalisations et utilisations différentes en fonction des caractéristiques des divers types d'apprenants et de situations pédagogiques — enfants, adolescents, adultes, groupes homogènes ou hétérogènes, cours intensifs ou extensifs, etc.) :

1) La prise de conscience des ressources

Au lieu de subir les conditions d'enseignement/apprentissage, apprenants et enseignant auraient avantage à les reconnaître de façon plus explicite que ce n'est généralement le cas, afin, premièrement, d'être mieux à même d'en tirer tout le parti et, deuxièmement, de savoir, en connaissance de cause si elles ne sont pas satisfaisantes, ce qui peut-être changé et ce qui ne le peut pas. On retiendra surtout deux aspects des ressources :

- les éléments matériels (temps, environnement, finances, auxiliaires techniques, matériels à disposition, etc.)

- les éléments humains (niveau de connaissance, nombre, identité, personnalité, etc.)

Les premiers pourraient être repérés par des tableaux ou des grilles que l'on remplirait en commun, les seconds pourraient être plus ou moins explicités par des tests de diagnostic, de connaissance, de personnalité. Insistons sur le fait que cette prise de conscience ne se veut en aucun cas scientifique et qu'elle peut être faite avec des instruments très simples. Le but recherché est que le groupe-classe réfléchisse un peu sur ses conditions de travail et fasse périodiquement le point (ceci est essentiel: ces différents exercices heuristiques ne doivent pas être pratiqués une seule fois, au début, par exemple, mais répétés tout au long de l'apprentissage et compliqués au fur et à mesure du développement des connaissances et des savoir-faire).

2) La définition et la négociation des objectifs

Un autre type de réflexion pourrait être encouragé et développé, celui sur les objectifs, pour lequel différents moyens pourraient être utilisés. Par exemple: demander à la fin d'une unité, par un questionnaire à réponses fermées, ce que les apprenants estiment avoir appris (les questions étant une formulation d'objectifs); faire de même avec un questionnaire ouvert (les réponses devenant alors la formulation d'objectifs); présenter une liste où un même objectif est défini en des termes différents (grammaticaux, fonctionnels, d'actes de langage, de savoir-faire, de connaissance, etc.) et discuter les possibilités; faire découvrir et formuler l'objectif d'une unité, d'une leçon, d'une activité particulière; établir des listes de verbes d'action pouvant servir à la définition d'objectifs dans différents domaines de l'apprentissage d'une langue, etc. Il y a toute une gamme d'exercices écrits ou oraux à développer qui, petit à petit, feront découvrir, plus ou moins directement, pourquoi il peut être utile de savoir formuler des objectifs, que cela soit pour n'importe quel type d'actions humaines. On apprendra ainsi aussi à choisir, à justifier son choix, à se concerter, à négocier. De nouveau, il ne s'agit pas de faire de ce travail une recherche systématique et ennuyeuse, mais modestement, de temps en temps, de prendre ce sujet comme prétexte à des activités diverses qui, tout en faisant apprendre la langue, en révèlent quelques aspects.

3) l'évaluation

Les techniques d'évaluation allant du test objectif aux procédures plus subjectives d'auto-évaluation seront intégrées au matériel et serviront à

- faire prendre conscience à l'apprenant de ce qu'il a appris par rapport à un objectif ou à une activité

- lui faire estimer affectivement ou intellectuellement un contenu ou une démarche.

Considérées et traitées non pas comme des moyens de contrôle mais comme des activités d'apprentissage au même titre que toutes les autres, elles offriront une nouvelle occasion de découvrir comment on apprend ou n'apprend pas une langue tout en l'apprenant.

4) Le choix des activités et stratégies d'apprentissage

Afin de rendre les apprenants toujours plus autonomes et capables de prendre en charge leur apprentissage, il importe qu'ils apprennent à reconnaître quelles sont les activités qu'ils ont faites et quelles stratégies ils utilisent. On pourrait, par exemple, faire, périodiquement, le recensement de celles mises en oeuvre par le matériel et, par des procédures d'évaluation, estimer leur rentabilité et leur succès. On pourrait aussi proposer pour certains types d'activités différentes stratégies de réalisation que l'on évaluerait et discuterait. On établirait ainsi progressivement des tableaux critiques dans lesquels les apprenants choisiraient les activités et stratégies qui leur paraissent le mieux convenir à tel ou tel type d'objectif ou de contenu. Que peut faire un apprenant seul avec son matériel? Quand l'intervention de l'enseignant est-elle indispensable? Que peut faire un petit groupe seul et sans matériel? etc. Quelle est la part de la mémorisation, de l'induction, de la déduction, de la traduction, de l'association, de la transposition, de l'essai et erreur dans la réalisation des activités? La prise en compte dans ces tableaux critiques de facteurs de plus en plus différenciés qui auront été découverts par les apprenants eux-mêmes leur permettra, un peu, d'apprendre à apprendre.

B. Les objets de découverte

On pourrait croire que ces instruments heuristiques formeront le corps des matériels pédagogiques. Il n'en est évidemment rien. Ils serviront en fait à découvrir, traiter, choisir, construire différents objets par rapport à la communication et à la langue comme système de communication.

1) La communication

Sans entrer dans le détail de tout ce qu'il faudrait prendre en considération pour rendre compte de ce phénomène complexe, je distinguerai deux types de communication:

- celle que l'on découvre et pratique à partir d'un modèle extérieur et qui sera représentée dans le matériel uniquement par des documents authentiques écrits et sonores illustrant les exemples les plus divers de communication, tant du point de vue des contenus que des genres
- celle que l'on découvre et pratique à l'intérieur du groupe-classe à partir des événements qui surgissent spontanément ou que l'on créera de toute pièce.

Pour les deux types, des grilles de repérage aideront à identifier de façon toujours plus complète les composantes des situations ou événements de communication ainsi qu'à en inventer.

2) Le système

La découverte et la pratique du système linguistique en tant que tel pourrait se faire à partir d'objets divers, tels que

- des séquences d'actes de langage qui seraient illustrées par des textes construits de façon ad hoc
- des tableaux récapitulatifs qui présenteraient le fonctionnement morphologique et morphosyntaxique de la langue
- des textes divers à partir desquels les apprenants bâtiraient leur propre grammaire en découvrant certaines règles de fonctionnement.

Les matériels pédagogiques et/ou heuristiques seraient ainsi constitués de trois types d'objets

- les objets illustrant la communication
- les objets illustrant le système
- les instruments heuristiques

qui correspondraient à trois types de progression

- la progression communicative
- la progression linguistique
- la progression heuristique

toutes trois, dans l'utopie, se combinant dans des spirales harmonieuses.

Ni oeuvre scientifique, ni oeuvre d'art, un matériel pédagogique et/ou heuristique m'apparaît comme un puzzle dont on fournit aux enseignants et apprenants les éléments disparates. Certains de ceux-ci peuvent être utilisés tels quels, le contour d'autres doit être modifié parce que pas adapté, d'autres, enfin, manquent et doivent être inventés et fabriqués de toute pièce. L'enseignement/apprentissage consistera à assembler ces éléments en un tout cohérent et qui ait un sens.

Bibliographie

- Chareaudeau, P. (1973): "Réflexion pour une typologie des discours", *Etudes de linguistique appliquée* 11, 22–37.
- Coste, D. (1975): "La méthodologie de l'enseignement des langues maternelle et seconde: état de la question", *Etudes de linguistique appliquée* 18, 5–21.
- Coste, D. (1975): "Quelle recentration sur quel apprenant?" Communication présentée au Colloque de linguistique appliquée de Berne, 31 mai – 3 juin 1978.
- Coste, D. (1978): "Quelques remarques sur la notion de situation en linguistique appliquée à la didactique des langues", S. P. Corder, E. Roulet (eds.): *Applied Linguistics as an Integrative Discipline, Studies in Second Language Acquisition 2*. Bloomington, Indiana University Linguistics Club, 117–128.
- Freudenstein, R. (1978): „Vom Sinn und Unsinn der Sprechakte“, *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* 2, 129.
- Galisson, R. (1977): „... S. O. S. ... Didactique des langues étrangères en danger ... intendance ne suit plus ... S. O. S. ...“, *Etudes de linguistique appliquée* 27, 78–98.
- Gardin, J. C. (1974): *Les analyses de discours*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Halliday, M. K. A. (1970): "Language Structure and Language Functions", J. Lyons (ed.): *New Horizons in Linguistics*, Harmondsworth, Penguin Books, 140–165.
- Martins-Baltar, M. (1976): „Actes de parole“, D. Coste et al.: *Un niveau-seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 83–224.
- Papo, E., V. Ferenczi (1976): "Les composantes d'une situation de communication en face à face et le fonctionnement du langage. Un exemple: la poste", D. Coste et al.: *Un niveau-seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 21–33.
- Richterich, R., J. L. Chancerel (1977): *L'identification des besoins des adultes apprenants une langue étrangère*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Roulet E. (1976): "L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés", *Etudes de linguistique appliquée* 21, 43–80.
- Widdowson, H. G. (1978): *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press.
- Wilkins, D. (1973): "Contenu linguistique et situationnel du tronc commun d'un système d'unités capitalisables", *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 136–154.
- Wilkins, D. (1976): *Notional Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press.

Commentaire de G. Merkt, Centre de linguistique appliquée, Université de Neuchâtel

Un terme qui revient avec une fréquence élevée dans le document de M. Richterich est celui d'utopie. C'est à dessein sans doute que M. Richterich a choisi de situer son discours hors des contingences du quotidien et du réel pour le situer au niveau des idées, pour nous proposer un modèle non entaché par les vices de la pratique quotidienne. Les projets utopistes sont éminemment respectables, car c'est d'eux que découle

le changement, c'est d'eux que se nourrit la réflexion qui favorise l'explosion du progrès. Heinz Piontek dit quelque part à son propos: "Sie stimuliert die Skepsis des Lesers; sie reisst ihn aus seinen Gewohnheiten, sie öffnet ihm die Augen." M. Richterich se propose sans doute de nous ouvrir les yeux sur un paysage pédagogique nouveau.

Cependant, à y regarder de près, on découvre dans les pages qui sont proposées à notre lecture une analyse pessimiste de la situation dans l'enseignement des langues plutôt qu'un projet généreux et novateur. En effet, dans la très substantielle deuxième partie, sous-titrée "points de départ en dérive", on nous propose un inventaire détaillé de toutes les innovations en matière de psychologie de l'apprentissage, en matière de linguistique et de linguistique appliquée, pour arriver à la conclusion que "tout est trop complexe, tant sur le plan des contenus que des démarches", que "vouloir enseigner et apprendre une langue étrangère pose une quantité de problèmes sans solutions véritablement satisfaisantes".

La curiosité du lecteur est dès lors piquée à l'annonce de la troisième partie, intitulée "points d'arrivées utopiques", et qui nous promet d'inventer et d'imaginer des solutions "à partir des incertitudes scientifiques". On s'attend à ce que ce soient les procédés heuristiques qui constituent l'originalité de ce projet.

Or, là encore, le lecteur est surpris de découvrir une conception somme toute restreinte de l'action heuristique. En effet, si j'ai bien compris le modèle qui nous est proposé, l'heuristique consiste essentiellement en une découverte des instruments et des stratégies permettant d'atteindre des objectifs de l'enseignement des langues, ces objectifs étant eux-mêmes définis au terme d'une négociation commune entre les enseignés et les enseignants.

Il me semble que ce modèle repose sur une vision discutable des relations entre l'enseignant et l'apprenant. J'ai de la peine à admettre qu'il puisse y avoir une découverte en commun des stratégies d'apprentissage et une négociation permanente des objectifs de l'enseignement.

Les stratégies d'apprentissage sont, à mon avis, purement individuelles, chaque apprenant devant développer celles qui conviennent le mieux à son tempérament, ainsi qu'à l'objet de l'apprentissage. C'est ainsi, par exemple, que tel individu devra, pour assimiler une matière lexicale nouvelle avec un maximum d'efficacité, écrire les mots inconnus; tel autre devra se les réciter à haute voix. Je ne vois pas en quoi cela peut procéder d'une découverte en commun; ce qui vaut pour l'un ne vaut pas nécessairement pour l'autre.

De même la négociation commune des objectifs me paraît reposer sur une conception irréaliste des rapports entre apprenants et enseignants et

sur le rôle qu'une méthode est appelée à jouer dans l'enseignement des langues. Qu'on le veuille ou non, l'enseignant détient le savoir. En particulier, il possède la compétence linguistique, il maîtrise les techniques d'enseignement, il connaît les ressources des méthodes qu'il applique. L'apprenant, face à ce savoir est dans une situation d'infériorité qui rend stérile toute négociation. Certes, il apporte sa motivation, son aptitude à apprendre; il a une conscience vague des objectifs lointains de son apprentissage (par exemple savoir communiquer dans la langue étrangère, ou pouvoir consommer les médias, ou encore découvrir à travers les textes une autre culture). Mais sur les moyens d'y parvenir, il n'est pas en mesure de "participer", de s'exprimer en partenaire égal et de conduire valablement une négociation. D'ailleurs, en choisissant de s'inscrire à un cours de langue, l'apprenant s'en remet, pour tout ce qui concerne l'action pédagogique, par choix délibéré, aux enseignants du cours, et en ce qui concerne l'organisation de la matière aux auteurs responsables de la méthode. On a trop tendance à oublier que la construction d'une méthode d'enseignement des langues implique de la part des auteurs une somme considérable de réflexions sur le choix et la présentation progressive de la matière, sur les techniques d'apprentissage, sur l'engagement des instruments techniques. La création d'une méthode implique en outre la connaissance des théories scientifiques dans le domaine de la pédagogie, de la psychologie, de la linguistique, qui sont propres à assurer un maximum d'efficacité. On peut dès lors affirmer que toute méthode est, compte tenu de l'état des connaissances scientifiques et de la compétence des auteurs, la meilleure des méthodes possibles, bien meilleure en tous les cas que la situation de table rase, de découverte et de négociation permanente que je crois déceler dans le modèle de M. Richterich.

Je ne peux m'empêcher de songer à l'inventeur de Peter Bichsel, que je me permettrai d'évoquer ici, en terre soleuroise, où Bichsel a élu domicile. Ce personnage a choisi de vivre entièrement retiré du monde, consacrant tout son temps et son énergie à inventer un appareil qui permette de voir ce qui se passe au loin. Après de longues années de recherche, ses efforts sont enfin couronnés de succès et alors il descend en ville pour montrer ses plans. Il ne rencontre qu'indifférence et sarcasmes, car la TV qu'il a si patiemment inventée existe déjà depuis longtemps. Pourquoi s'efforcerait-on, dans un cours de langue de faire découvrir des objectifs et des stratégies d'apprentissage qui eux aussi, existent depuis longtemps dans la méthode. Il y a un rapport temps/efficacité qu'il faut respecter aussi dans l'enseignement des langues. Les apprenants qui choisissent de s'inscrire à un cours de langue doivent pouvoir faire l'économie des réflexions sur les instruments et les objectifs, pour concentrer leur action sur l'apprentissage à proprement parler. Certes, les apprenants doivent être informés du bien-

fondé des démarches pédagogiques auxquelles on les soumet. Mais la communication ne doit pas se limiter à la situation de controverse à propos des objectifs et des stratégies, toute naturelle qu'elle puisse être.

A propos de communication, M. Richterich laisse entendre que seule l'interaction authentique et vécue comme telle par les partenaires eux-mêmes, mérite d'être pratiquée en classe. C'est une des raisons pour lesquelles il recommande tout particulièrement la pratique de la négociation. Je crois pour ma part qu'on ne doit pas se limiter en salle de classe aux seules interactions authentiques, mais qu'on doit y exercer au contraire une gamme aussi variée que possible de situations de communication, même si, par la force des choses, cette communication demeure simulée et fictive. Il faut admettre, et faire admettre par les apprenants que dans le cadre de la classe seul un très faible pourcentage d'intercommunication peut être vraiment naturel et authentique. Cela ne signifie évidemment pas qu'il faille renoncer aux documents authentiques, que la méthode se doit de fournir en abondance.

Quant à l'heuristique, dont on a de la peine à trouver une définition précise dans le texte de M. Richterich, je la concevrais volontiers tout simplement au sens du dictionnaire comme une méthode "consistant à faire découvrir à l'élève ce qu'on veut lui enseigner". Cette recette-là, je suis d'avis qu'il faut l'appliquer aussi souvent que possible, tant il est vrai qu'il faut stimuler l'imagination et la créativité des apprenants par tous les moyens. A propos de ces moyens, il faut bien avouer que nous ignorons encore largement comment ils agissent. Souvent il déploient leurs effets à notre insu. Qu'il me soit permis de citer à ce propos une expérience déroutante que j'ai faite récemment. J'ai eu l'occasion d'assister à une leçon tout à fait maladroite d'un stagiaire. C'était un exemple parfait de ce qu'il ne faut surtout pas faire: leçon mal structurée, explications embrouillées, contradictoires, exemples erronés, bref, le genre de leçon qu'on aimerait interrompre pour couper court au gâchis. Le résultat en a été que les élèves non seulement ont compris parfaitement les mécanismes grammaticaux qui leur étaient si piteusement démontrés, mais encore ils les ont bien mieux conservés en mémoire. Il s'agit là sans doute d'un phénomène à mettre au compte de l'heuristique "involontaire". En effet, les élèves ont été contraints de mettre de l'ordre dans les explications qu'ils ont reçues, de restructurer eux-mêmes toutes les régularités grammaticales. La part d'activité personnelle en a été augmentée; alors que l'explication limpide qu'ils reçoivent d'habitude ne suscitait pas d'autre réaction que "Ah, ce n'est donc pas plus difficile que cela!" sans que la découverte s'accompagne d'une assimilation en profondeur.

"L'imagination au pouvoir". C'est le titre de la première partie du document de M. Richterich. Je ne peux que me rallier à cette injonction,

même si le commentaire que j'en fais découler, comme on vient de le voir, ne rejoint pas entièrement les vues développées dans le papier de M. Richterich.