



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Brumfit, C. & Bennett, T. (1979). Accuracy and Fluency as Polarities in Foreign Language Teaching Materials and Methodology. *Bulletin CILA*, 29, 89-99.

<https://doi.org/10.5169/seals-977819>

This article is publish under a *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Christopher Brumfit, T. John A. Bennett, 1979

Accuracy and Fluency as Polarities in Foreign Language Teaching Materials and Methodology

Christopher Brumfit, Institute of Education, University of London

However untidy theories may be, language teaching must proceed, for teaching has its own momentum, quite independent of discussions of principle. For this reason, theoretical discussion of classroom activity can only be justified if — ultimately — it helps classroom practitioners to become more effective. One of the side-effects of this claim is an obligation on those who write about language teaching theory not only to write as simply as possible, but also to produce theoretical categories which are not liable to create confusion when applied by teachers who have not been present at the original theoretical discussions. Just as Halliday (Halliday 1969) has claimed that grammatical theories should vary according to the purposes they are intended to serve, so theorists of teaching procedure must recognise the relationship between their theoretical categories and the purposes to which they will be put — and there have been many warnings recently of the dangers of complex theories being applied simplistically to education¹. In this paper I hope to explore a distinction which is, it seems to me, not only useful, but also easy to grasp. I have found it a helpful means of clarifying my ideas about most classroom activities conducted in normal conditions in foreign language teaching. The distinction I wish to make is between *accuracy* and *fluency* as short-term objectives, and particularly I wish to explore the implications of making fluency the basic element in the language curriculum rather than accuracy.

As a result of work from a variety of sources, what is called 'communicative' language teaching has been widely accepted as a model. At the same time, certain aspects of a 'functional' approach have been received with some uncertainty by materials writers and teachers. While it is generally recognised that a statement of functional needs is a useful part of the input to a syllabus, it is not universally accepted that such a statement is either the sole input or even the most important input. Until such needs can be translated from a checklist into a generative system, decisions will still have to be made with reference to other linguistic features about sequencing and grading. The problem is that — unless we

¹ See for example the discussion of the work of Bernstein in Stubbs (1976).

are prepared to rely on random exposure — we have to make some decisions about sequencing, and sequencing necessarily implies some criteria for grading, even if only at the selection stage. No inventory of needs (nor of anything else) can in itself encapsulate communication, because communication is dynamic while an inventory is static, emphasising the elements rather than the relationships between them. But a true communicative methodology will have to recognise the *dynamic* element in communication².

Such a dynamic element is responsive to two main areas of constraint on the speech act. The first is the group of constraints imposed by the situation in all its richness, a combination of elements which is never exactly repeated, and the second is those constraints imposed by the investment of personality of the user of the language. Any description of a speech act is an abstraction which must either oversimplify or ignore these two main areas; yet the interaction between the participant and the situation will always be a dynamic, fluid process, and methodology must recognise this fact.

If we recognise the fluidity of this process, we may be able to benefit from an awareness of some of the methodological discussion taking place among mother tongue teachers of English, for they have been concerned with this issue for some time³. They are at pains to emphasise that we do not simply make use of an already existing language when we talk or write; instead we modify it and recreate it, perhaps giving it new meanings within boundaries which we have to establish with other participants in the discourse. In fact, the whole process of language use is one of *negotiation*: we do not use pre-set tokens, but we negotiate our meanings afresh each time we converse — because the situation is never an exact replica of any previous situation, and the participants' willingness to involve themselves is different in nature and intensity from their willingness on previous occasions. If this process did not take place all the time, the language would be static and we would simply be exchanging signals which represented permanent features of an unchanging universe. Furthermore, this process is present to some extent in even the simplest and most predictable message-communicating situation, while a great deal of language use is much more complex; we think, discover, classify and clarify, and we are actively involved in such processes in a way which is intimately bound up with our most straightforward messages. Foreign language teaching has not traditionally concerned itself to any great

extent with such aspects of language use, but if we are really concerned to develop fluent and accurate use of a foreign language, can we afford to neglect them?

While it is true that the process of moulding and creating described in the previous paragraph is found most conspicuously in speculation and argument rather than casual discourse, it is never entirely absent, and is certainly a major feature of the acquisition of the mother tongue. It does not, of course, take place solely through language: the total human interactive capacities are involved. But foreign learners are concerned with this total interaction in their mother-tongues, and there are many strategies used in mother-tongue communication which the foreign language classroom discourages when it could encourage. If we really want to develop fluent language use perhaps we should be very careful not to treat foreign language learning as if it is a totally different process from mother tongue use. There are, of course, major differences in social organisation between the normal mother tongue situation and the foreign language classroom. It would be ridiculous to pretend that these do not exist. But it may be inefficient to allow the social features of foreign language *teaching* to determine the conditions of foreign language *learning*. Supposing we do place foreign learners, to a greater extent than we have in the past, into situations where they have to grope linguistically, where they are forced to paraphrase and to adjust to other speakers who are in the same position as they are, what consequences will follow? Suppose we remove total security from at least part of our classroom activity, shall we thereby assist development of language-using abilities which have traditionally been neglected?⁴

A major advance in this direction will be dependent on the utilization of insights drawn from a number of areas of research. Studies of interaction in the classroom and in other situations should enable us to become increasingly efficient in specifying the items to be taught. But any specification of items on the basis of such research will still be a descriptive specification, and therefore static. There are major problems involved in the translation of static descriptions into the dynamic form necessary for classroom activity, but these will perhaps be solved by research into learner strategies. Furthermore, research into learner strategies — and mother tongue acquisition strategies — may shed more light on the complex involvement in language learning of personality traits. We may expect there to be many different learner strategies, and it will be a long and difficult task to devise a clearly worked out methodology which

2 For further development of this theme, see Brumfit (1978).

3 See particularly, Barnes (1976).

4 Further discussed in Stevick (1976).

is really responsive to the implications of recent research tendencies. However, we are increasingly aware of the extent of individual commitment to the process of language learning, and the psychological barriers which need to be overcome, so that it is likely that the process will be assisted rather than ignored — which is some sort of an advance.

This preamble may appear to be somewhat grudging, but there are good reasons for caution. Language teaching is not the same as description in many ways, and there are two ways which it is vitally important for language teachers to remember if they are to avoid false gods. One is that language teaching cannot avoid being concerned with the whole of language: the processes of generalization and standardization which are conventional procedures in science may be appropriate in the *discussion* of language teaching, but constructs built on such procedures will inevitably break down when faced with the real classroom situation because the interaction of students and language immediately takes us to the specific, raw data again. This is not to say that those who discuss language teaching should eschew such conventions — indeed without them discussion would be impossible and we would have to resort to mysticism — but it is to say that it is not helpful to teachers to over-emphasise the general at the expense of the particular. It is possible to make generalizations about friendship, but we would be ill advised to make such generalizations a basis for our personal relationships.

The other way in which language teaching differs from description, vitally for teachers, lies in the fact that learning will take place without any direct reference to teaching or talk about teaching procedures. Descriptive linguists have a near monopoly of description, but everyone acquires one language, and most people in the world acquire parts of at least one more. Even in school there is no way in which learners can be told to stop learning for a bit, however much they might sometimes wish to! The teacher can never thus be totally in control. Although scientists have often appeared to wish to control education, they cannot, fortunately, and nor can the teacher. Clearly it is helpful to lessen the teacher's uncertainty, but to imply that one day certainty can be reached is to mislead, and to mislead dangerously.

We can, however, teach ourselves to accept uncertainty, and to see it as a strength. Since the uncertainty proceeds from the complexity and unpredictability of the range of relationships which language reflects and supports, such relationships could be encouraged as material for the teacher to use rather than reject. A genuinely student-centred approach would allow in language much unpredictably organised activity. And such an approach need not be in conflict with clear objectives and a sense of direction in a course. Indeed, a general principle of most education is to

move from the known to the unknown, but as long as the main emphasis in language teaching is on language as knowledge, a deficit view of the learning process has been established. If the emphasis is on the interaction between learners, using language, the learner's own abilities, already developed in this direction by his experience with his mother-tongue, can be much more fully exploited. I have suggested elsewhere⁵ that it is possible, indeed, that the major change involved in 'communicative' teaching strategies may be an apparent reversal of procedures. The traditional mode of language teaching has been as in figure (i).

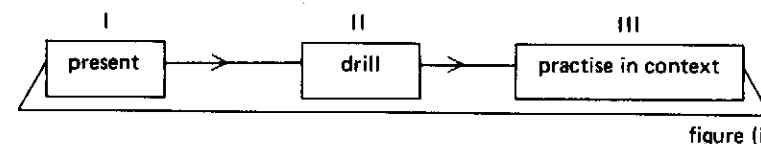


figure (i)

A communicative mode may be as in figure (ii).

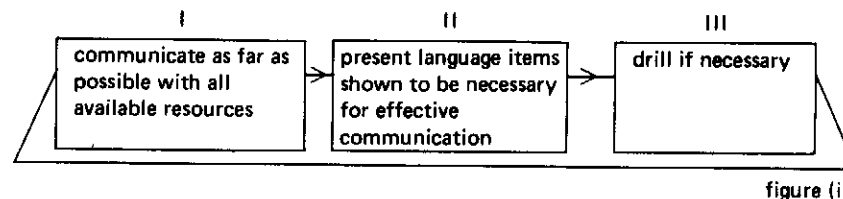


figure (ii)

The process is of course cyclic, but any emphasis on communicative interaction will tend to drive the teacher towards entry at a different point in the cycle. The process then becomes student determined in detail, though still teacher determined in broad outline, through the design of the syllabus.

A model of this kind will subtly change the nature of teacher responsibility. He will need materials of different kinds from in the past⁶, and the relationships between units will be expressed in different ways. The core of the course will become a series of situations demanding communicative activities of varying kinds (the specificity will depend on the teaching situation), and there will be a vast range of support materials, much of which could be traditional in design. Communication would be

5 In 'Communicative' Language Teaching: an Assessment, in Strevens, P. (ed.), In Honour of A. S. Hornby, Oxford University Press 1978, pp. 33-44.

6 Similar to those discussed in Allwright (1977).

central to materials and syllabus structure, rather than items preselected by the teacher, because fluency would have been given a central place methodologically. Many of the materials based on role-play and simulation which are now coming on to the market will be appropriate to the second model, as well as much activity traditionally promoted as contextual practice. The main problem is that design rarely goes beyond the level of materials. A true syllabus must have both a specification of items directly related to materials, and a way of showing increased difficulty, methodologically as well as through content specification. To create a syllabus out of materials is essentially an empirical task, for if we are willing to allow arguments about the complexity of the language learning operation, we must accept that no descriptive model can be, on its own, the basis for the development of the syllabus. The applied linguist may provide a detailed needs analysis, which will perhaps help the teacher to know when to stop, and also what external demands may be made on the syllabus. But beyond this point, the syllabus can only develop through the interaction of learners, teachers, materials and teaching situation. A process of constant adjustment will need to be made in the adaptation, not only of materials, but of the relations between the material units, and the relations with methodology. For this process some fairly simple categories need to be established which will be readily comprehensible to most teachers, and appropriate to the materials and classroom activities. The basic distinction between accuracy and fluency seems to be the most useful classification for this purpose.

Such a distinction has been implicit in much recent discussion; indeed it could be seen to lie behind Wilkins' distinction between analytic and synthetic syllabus organization (Wilkins, 1976). As with any fairly crude generalization, there are problems of exact definition, but it is not difficult to show that accuracy is concerned with the nature of the language chosen, and fluency with the ease with which it is produced or understood. The advantage of making the distinction is that it can be shown to students as well as teachers that both are necessary, and that some exercises will be aimed at one and some at the other. No theory is needed to support their practical usefulness in basic language or teacher training classes.

Traditional foreign language courses have tended to build up the learner's knowledge of the language, step by step, using the model indicated in figure (i) above. The basic concern there has been with accuracy, usually in terms of a linguist's idealized system. Such a system may or may not have a strong empirical basis, but its use pedagogically must be based on a social judgement of the language used by a particular language community. The model may be based on literary sources, though it need

not be, but it will always derive from a static view of a non-negotiable system which the learner 'receives' from the teacher — a package view of language teaching. As a basis for teaching, an idealized system can only be justified as a short cut, as a way of enshrining the central truths of the target language, with the hope that subsequent modification will take place as experience is gained of a wider and wider variety of situations. To insist on accuracy in imitating a model — however generalized — entails taking a number of risks: that students will always be inflexible in their use of the language, that literary forms will always dominate spoken forms, that communication skills will be neglected because the emphasis is always on the code at the expense of the interaction and message, and so on. Very often, especially in second language teaching situations where influences outside class have compensated for the unrealities of the classroom context, such disadvantages have been overcome, but in foreign language situations they often have not been.

A fluency-based methodology, on the other hand, would not only be student-centred by providing the teacher with diagnosis before treatment, but would also correspond more closely to the students' experience of language activity by concentrating on those aspects which learners are aware of in the natural language learning situation. The student would have comparative freedom to experiment and innovate, while knowing that there would be the possibility of support through accuracy-based activities where necessary. The teacher's subsequent task would be essentially remedial, in that all new teaching would be on the basis of adaptation of existing systems developed by pupils in their fluency activity. New teaching would be patching up of unsatisfactory aspects of the fluent system. The emphasis would be on improving what the student can do rather than introducing him to something which he cannot yet do.

Materials would be of two types: those which aimed to set off fluent language behaviour (and in the early stages it would be a matter of as fluent as possible behaviour), and those which aimed to instill accuracy in areas which experience had shown would need particular attention. Many traditional materials could be used for accuracy work, but many new materials would be needed for initial fluency work.

Such an organisation could still be constructed as a fairly tight syllabus. The only major difference from traditional syllabuses could be that much care is given to devising materials which ask students to grope and paraphrase in communicative situations *before*, not after they have been taught new items, with the new items being optional elements in the course. Methodologically, the use of group and pair work, of role-play and of student-centred activities of various kinds would need to be commonplace. Altogether, it would seem to be a useful general dictum that all

students should become fluent in the dialect of English that they have as the fundamental aim of the teaching programme.

In this paper it has not been possible to be more than suggestive about the implications of a fluency-based curriculum for language teaching. There are a number of major difficulties to be faced which I have not touched upon, apart from the design of materials. I have not, for example, considered the risks of the development of 'classroom pidgin', or of problems for non-native teachers in determining what is genuinely 'communicative' language. Both of these relate to classwork. However, it does seem important that we should recognise the role of 'process' in language work, as well as product — and this paper has attempted to discuss some of the issues raised by doing that.

References

- Allwright, R. (1977): "Language Learning through Communication Practice", *ELT Documents* 76/3, 2–14.
- Barnes, D. (1976): *From Communication to Curriculum*, Harmondsworth, Penguin Books.
- Britton, J. (1970): *Language and Learning*, London, Allan Lane.
- Brumfit, C. J. (1978): Review of 'Notional Syllabuses', *BAAL Newsletter* 5, 1–12.
- Halliday, M. A. K. (1969): "Relevant Models of Language", *Educational Review* 22, 1, 26–37.
- Johnson, K. and K. Morrow (eds.) (1978): *Functional Materials and the Classroom Teacher*, Reading, University of Reading.
- Stevick, E. (1976): *Memory, Meaning and Method*, Rowley, Mass., Newbury House.
- Stevens, P. (ed.) (1978): *In Honour of A. S. Hornby*, Oxford, Oxford University Press.
- Stubbs, M. (1976): *Language, Schools and Classrooms*, London, Methuen.
- Wilkins, D. A. (1976): *Notional Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press.

Commentary by T. J. A. Bennett, Hochschule St. Gallen

I read Mr. Brumfit's paper with considerable interest and found myself in agreement with a good proportion of its contents. I found particularly refreshing his pointing out that teachers are not omnipotent and that certainty about teaching and learning processes is a thing that we are unlikely ever to achieve, at least in the foreseeable future. His central proposition relating to fluency and accuracy seems to me a useful and comprehensible yardstick to give teachers and students, though I am not sure that the two concepts are exactly polar opposites.

Mr. Brumfit's proposed changing of the place at which one breaks into the L2 learning cycle cannot fail to stimulate and interest teachers, and it can surely be profitable if the use made of fluency is related to the context where the lesson takes place, namely the classroom. The building of L2 confidence I would regard as highly desirable, and, clearly, his proposed approach could help to increase this. His remarks reveal the close connection of his work with the activity of *teaching* languages rather than with reflecting in some ivory tower on the more abstract aspects of the process. This is not to say that his paper is a "nuts-and-bolts" affair bereft of a theoretical basis, merely that his enthusiasm for the academic heights is tempered by a knowledge of the practical situation that the theory relates to and by a healthy respect for its complexity.

We are all, I imagine, accustomed to the roar passing bandwagons and to the delighted shouts of those who have just jumped on to the latest one (though we rarely hear their groans when they find that the bandwagon is not going where they thought, until they have jumped onto the next one). Not so long ago the bandwagon was called "structure drills"; more recently, many enthusiastic travellers have been abandoning it, though, and leaping onto others called "communicative" approach and "functional" approach. Mr. Brumfit puts this development into proper perspective, though he is, to my mind, over-optimistic about the merits of his communicative approach and makes some statements whose implications go further than I, personally, would accept.

To go straight to my central doubt about the "communicative" approach: I doubt just how communicative much of it really is or *can be*; certainly, many such methods do not come up to the high standards Mr. Brumfit obviously sets. The problem, in my opinion, ultimately resides in the nature of the teaching situation itself, a situation which, quite simply, is artificial, in the sense that it is different from most of the rest of human activities. It is difficult to imagine most L2 learners in schools really wanting to communicate with their teachers during the whole (or even the greater part) of every lesson in L2; indeed I would submit that, in the average school context, 90 % of learners are uninterested in communication with the teacher under such conditions for the majority of the time (though they are doubtless more interested in communicating with one another — but in L1!). If this is so, I doubt whether the dynamic element in communication that Mr. Brumfit refers to ever comes into play very much. He alludes to group and pair work, role-playing, etc., but I am not convinced that such exercises yield much profit if the desire is not present, from the start, to actually say something. In other words, the exercises which form a large part of the basis of the method are often just as meaningless as the "meaningless" structure drills

the latter replace, if not more so. They are meaningless because the students do not want to talk about, and are not interested in, the subject on which they are expected to communicate. There is also the problem of monitoring what is happening in group work and taking the necessary corrective measures.

In his paper, Mr. Howatt refers to another problem with role-playing as a teaching method, namely the inexplicitness of the relationship between language and the social action which engenders it, but I shall not go further into that here except to say that, like him, I doubt the usefulness of attempting to act a role that neither the teacher nor the student actually knows anything about. Neither shall I go into the authenticity of much that goes under the name of dialogue (and is therefore the basis of role-playing activities) in many textbooks and courses, except to say that, quite often, nobody actually speaks that way, let alone does so in the situation in which the conversation is supposed to take place (real-life conversations and communication at the newsagent's are not usually about newspapers at all, nor are they so boring!).

I have reservations about Mr. Brumfit's suggestion that learning L2 and learning L1 are similar in that the language concerned is being re-created, re-shaped, re-negotiated with other participants in the discourse. Certainly, in the case of L1, this is arguably so, since the language will serve as the learners' tool of communication throughout their lives, and they really *will* be collectively responsible for shaping the language. However, I doubt whether L2 learners are in any way in a position to re-shape and re-create the L2, precisely because it is not their medium of perception of and reaction to the world and because another group (the speakers of that language) *is* in that position.

Mr. Brumfit suggests that we should put L2 learners into situations where they are forced to grope linguistically and operate outside the area of total certainty, in a group of fellow students who find themselves in the same position. This seems to me a somewhat doubtful enterprise, for a variety of reasons:

1. It is difficult enough to persuade many adolescents and adults to say something in front of class when they are fairly sure of being able to say it more or less correctly; I doubt whether these inhibitions would be reduced by putting the students into a situation where they are forced to grope *beyond* what they know.
2. Pushing students into the unknown is likely to lead to one of two things, either:
 - a) relapses into L1 or
 - b) poor linguistic performance, which will tend to be learnt by speakers and listeners, and, as we all know, unlearning erroneous

habits is much more difficult than learning good ones from the start. To be fair, Mr. Brumfit mentions the problem of classroom pidgin, but it is not clear how serious he thinks it is, though he seems to imply that it is not insuperable.

3. Being forced to grope linguistically is, of course, what happens in L1 learning, but there are indications (a point made by Mr. Howatt) that the methods used in learning L1 are not necessarily appropriate for learning L2. I am reminded here of the Canadian experience of immersion (an L1 learning method applied to L2 learning) in the province of Quebec, as related at the 1978 5th. International Congress of Applied Linguistics at Montreal; it was found that English-speaking children, starting primary school who were given six years immersion in French still made elementary mistakes at the end of the six years and were less proficient at the language than pupils given a four-month intensive course (it should be added that the immersion was total only in the first school year, when 100 % of *education* was in French, and, after that, tapered down to 50 %).

In view of these considerations, it would be interesting to know what Mr. Brumfit sees as being the role of L1 in the method that he proposes. He suggests that a discussion of what the students would like to say should be the corner-stone of their linguistic progress; this discussion and the description of how they would say these things, at the very least, will presumably take place in L1, so that what seems to me one of the central aspects of the proposed method does *not* involve communication in the L2, which is a great pity.

Lastly, three perhaps simplistic but basic questions worry me:

- 1) How does one *start* teaching such a method, i. e. when there is zero knowledge, how does the teacher get the students to experiment with the language?
- 2) How would the teacher ascertain what his groping, experimenting students are trying to say (since they cannot say it in L2), except by use of L1?
- 3) By what criteria would the teacher decide *which* structures to offer his students in order to enable them to say what they want to say?

Daniel Coste. Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud (CREDIF)

0. Présentation

Si le titre de cette contribution paraît un peu long, c'est qu'il importait de préciser à quelle zone de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes on veut l'appliquer. Il est bien clair en effet que la conception et le rôle des matériaux pédagogiques ne sauraient être tout à fait les mêmes selon les publics concernés et le type d'insertion institutionnelle de la formation. Et l'enseignement scolaire présente à cet égard ses caractéristiques propres (tout autant que des différenciations internes), caractéristiques (et différenciations) qui exigent qu'on les garde présentes à l'esprit (fussent-elles en évolution) chaque fois qu'on reconsidère l'orientation ou les contenus adoptés pour une discipline.

Résumée sommairement, la position que je voudrais ici présenter est que, s'agissant d'enseignement et d'apprentissage des langues vivantes en milieu scolaire:

- a) c'est au moment même où l'accent est mis sur l'importance des finalités pratiques et instrumentales que, complémentairement, on doit clairement préciser et affirmer des objectifs d'autre nature qui sont eux aussi à poursuivre par l'entreprise éducative;
- b) c'est au moment même où il est question de respect de l'apprenant d'individualisation de l'enseignement, de centration sur les motivations, les besoins et les stratégies de l'enseigné, de préparation à l'autonomie, qu'il faut que l'école soit aussi le lieu d'autres visées et d'autres choix explicites intéressant la société dans son ensemble;
- c) c'est au moment même où les matériaux pédagogiques, et singulièrement les manuels, sont mis en cause, ou à tout le moins fortement questionnés en tant qu'objet "fabriqués", qu'il convient, *simultanément*, de redéfinir les principes de leur construction.

Mais, avant d'en venir à un essai de justification de ces trois points, un détour est nécessaire par quelques considérations sur les objectifs déclarés de l'enseignement des langues vivantes dans les systèmes de formation initiale.

1. Constat

Le constat de départ peut ici être des plus simples et l'on tombera généralement d'accord avec Y. Bertrand (1977, 215) pour distinguer diverses dimensions:

"L'enseignement des langues, tel qu'il est défini par exemple dans les instructions des différents pays ou dans les préfaces des manuels, poursuit quatre objectifs:

1. un objectif pratique: l'élève apprend à communiquer dans la langue étrangère;
2. un objectif culturel: l'élève découvre la littérature, la civilisation, les arts, etc., en un mot la culture du pays étranger;
3. un objectif éducatif ou formateur: l'apprentissage d'une langue étrangère forme la personnalité en développant les qualités physiques (ici sensori-motrices), intellectuelles et le caractère;
4. un objectif politique: la connaissance des langues étrangères chez une grande partie de la population procure au pays une position favorable dans ses rapports avec les autres nations et, de plus, cette connaissance des langues est censée favoriser la compréhension, la paix et l'amitié entre les peuples.¹"

L'examen attentif auquel procède Bertrand (qui s'attache notamment à se demander en quoi ces divers objectifs peuvent être appréciés et comment ils sont compatibles) aboutit à des conclusions prudentes, voire réservées, qui n'intéressent pas toutes directement notre propos mais qui montrent l'importance de l'objectif pratique, implicitement réputé plus spécifique.

C'est à un bilan hiérarchisé que parvenait de son côté H. Neumeister dans un rapport préparé pour le Conseil de l'Europe (1973, 33).

"Quant à l'enseignement primaire, tous les pays s'accordent sur le fait que le but pratique doit prédominer, c'est-à-dire surtout le développement de la compréhension du langage parlé et de l'expression orale. Quant à l'enseignement secondaire, il faut différencier l'enseignement secondaire court, avec un but plutôt pratique, de l'enseignement secondaire long, avec un but plutôt académique. Dans le premier, on accentue avant tout les aspects pratiques et sociaux de l'apprentissage d'une langue, c'est-à-dire le développement des quatre capacités: compréhension de la langue parlée et écrite, expression dans cette langue — orale et écrite —;

1 On pourrait évidemment redéfinir partiellement cet objectif pour tenir compte de la situation de pays multilingues.

les objectifs d'une culture générale sont moins accentués et viennent après les aspects pratiques. Les buts pratiques sont cependant reconnus par l'ensemble des pays comme ne formant qu'une partie de l'enseignement, alors que le but de l'introduction à la civilisation, à la culture et à la littérature du peuple ou des peuples dont la langue est étudiée, est le facteur le plus important de l'enseignement d'une langue vivante."

L'orientation enregistrée par l'enquête de H. Neumeister a dû se renforcer depuis ici où là (quitte à poser des problèmes sur lesquels il y aura lieu de revenir)². Mais il faut souligner qu'elle est d'abord relevée ici à partir des déclarations et directives officielles qui, tout en mettant l'accent sur des objectifs d'ordre pratique, doivent aussi un coup de chapeau aux valeurs culturelles. Or on sait bien que, dans les faits, c'est toujours le linguistique qui se trouve privilégié. Et ceci pour plusieurs raisons convergentes:

- a) C'est l'aspect qui, sous diverses formes, a eu le plus de place dans la formation des professeurs de langues.
- b) Les autres dimensions (culturelle, formative, politique) ont eu, un temps, mauvaise presse, soit qu'on les ait considérées (pour les deux premières) comme compromises avec une tradition bien dépassée et bien peu efficace, soit qu'on les ait tenues un peu à l'écart (pour la troisième) comme pédagogiquement impertinentes.
- c) Les objectifs linguistiques ne manquent pas d'être réécrits en termes de contenus d'enseignement presque toujours fort détaillés (ou estimés devoir l'être): inventaires structuraux et lexicaux pour les programmes de telle ou telle année d'enseignement. Au contraire, même lorsqu'ils sont officiellement affichés, les autres types d'objectifs ne donnent jamais lieu à des descriptions aussi analytiquement explicites et restent donc souvent à l'état de vœux pieux, d'inscriptions au frontispice, oubliées parfois sitôt tournée la page.
- d) Les manuels insistent sur les choix linguistiques de leur construction; même si les indications fournies sur la sélection des formes et la gradation grammaticale demeurent souvent incomplètes, les auteurs donnent clairement à entendre que là entre la moelle de l'ouvrage (surtout dans les cours pour débutants, c'est-à-dire l'essentiel de ceux qui sont en usage en contexte scolaire), le reste constituant un

2 Nous l'avons commentée plus en détail dans *Pourquoi apprendre des langues étrangères à l'école*, contribution à un recueil collectif dirigé par R. Galisson. A paraître chez Nathan.

habillage plus ou moins attractif, certes indispensable mais périphérique.

- e) Les modes d'évaluation et de sanction font porter le contrôle (que celui-ci mobilise des connaissances ou des savoir faire) sur la maîtrise linguistique de la langue étrangère. Les techniques existantes permettraient pourtant d'apprécier des variations attitudinales et cognitives.

Deux remarques complémentaires, mais d'orientations divergentes, doivent évidemment accompagner ce constat.

- 1°) Il semble normal que la meilleure part (quand ce n'est pas la totalité du gâteau) revienne au linguistique: n'est-ce pas une quasi lapalissade de noter que, dans un programme de langue étrangère, ce sont d'abord les objectifs, les contenus et les contrôles langagiers qui importent?
- 2°) Il va encore de soi que, prévues ou non, souhaitées ou pas, d'autres variables que linguistiques interviennent, sont affectées, se trouvent indirectement évaluées dans l'apprentissage scolaire d'une langue vivante: nul n'ignore plus, par exemple, que les attitudes à l'égard de la langue étrangère et de ceux qui la parlent jouent un rôle direct dans l'échec ou le succès de l'apprentissage et, tout à la fois, évoluent au cours même de cet apprentissage; et chacun devrait savoir, autre exemple, que toute mesure d'une maîtrise linguistique met aussi en branle des opérations cognitives, des savoir faire multiples (souvent culturellement déterminés), qui tantôt sont des prérequis, tantôt des effets de l'activité d'apprentissage.

Comme elles paraissent, à un certain niveau, se neutraliser, ces deux remarques pourraient inciter à un simple maintien du statu quo: "continuons à ne nous soucier activement que du linguistique puisque c'est bien cela qui compte pour la matière d'enseignement dont nous sommes chargés et que, de toute manière, dans le processus d'apprentissage comme dans ses retombées, le non-linguistique trouve son compte".

Mais, si commode qu'elle se présente, une telle conclusion se heurte quelque peu aux faits. Où que ce soit, on assiste aujourd'hui, à des degrés divers mais sous des manifestations voisines, à un double mouvement d'interrogation affectant et l'enseignement des langues vivantes à l'école (Les résultats obtenus sont-ils à la mesure des espoirs placés et des investissements consentis? Comment entretenir ou faire naître la motivation des élèves... et des parents? Que faire pour éviter une régression?) et les fonctions de l'école elle-même (quelles finalités, quels contenus, quels modes d'organisation les systèmes éducatifs doivent-ils désormais

retenir, leur inadaptation au mouvement des sociétés ainsi qu'à la diversité des populations scolarisées étant enregistrée et dénoncée presque partout?). L'heure est aux refontes plus qu'à la paisible continuité. Et c'est dans cette situation mouvante qu'il faut notamment réexaminer, me semble-t-il, la prééminence avérée du linguistique dans la définition des objectifs, des contenus et des matériaux d'enseignement.

II. Des matériels pour quel enseignement fonctionnel?

Dans le climat d'inquiétude que connaît aujourd'hui l'enseignement des langues vivantes en contexte scolaire, une des voies prometteuses qui paraît s'offrir est celle que le Conseil de l'Europe a contribué à ouvrir à propos de l'apprentissage par les adultes (voir notamment Trim et al. 1973 et Trim 1977).

Disons, pour simplifier (mais les simplifications sont monnaie courante dans la mise en application de tels projets), que l'insistance est placée sur l'usage pragmatique du langage et que les objectifs (conçus comme diversifiés selon les apprenants) sont décrits d'abord en termes de savoir faire pour la négociation de transactions sociales et la réalisation d'intentions personnelles faisant appel à l'expression linguistique. En un sens, on trouve là un approfondissement de l'orientation vers des finalités pratiques et on assiste à une mise en rapport plus précise de telles finalités avec les moyens langagiers qui doivent permettre de les atteindre. L'approche souvent dite "fonctionnelle-notionnelle", jusqu'à présent surtout marquée par la publication de *The Threshold Level* (Van Ek, 1975) et par les expériences didactiques qui, relatives à l'enseignement de l'anglais, le prennent pour référence, propose une sélection des formes linguistiques en fonction des opérations que l'apprenant aura à exécuter et que recense la définition d'objectif.

Avec *The Threshold Level for Language Learning in Schools* (Van Ek, 1978), adaptation pour les écoles de *The Threshold Level*, on assiste à une proposition d'introduction de cette approche dans les systèmes scolaires³. Même si J. A. Van Ek souligne qu'il ne peut s'agir que d'une partie d'objectif à l'intérieur d'une définition plus large des finalités de l'en-

³ *Mutatis mutandis* un mouvement analogue existe pour le français, mais doublement décalé, parce que second dans le temps et établi à partir de *Un niveau-seuil* (Coste et al., 1976), qui se distingue quelque peu de *The Threshold Level* (cf. Porcher et al., 1979).

seignement scolaire d'une langue vivante (en fonction de choix à faire dans tel ou tel pays), il est clair que le niveau-seuil à atteindre est conçu comme un objectif fonctionnel minimum sur lequel articuler ensuite, en fin d'études initiales ou dans la formation continue des adultes, des objectifs pragmatiques plus ambitieux et/ou correspondant à des spécialisations plus pointues, selon les besoins, par exemple académiques ou professionnels, qui se manifesteront alors. L'hypothèse forte est que dans un cursus d'éducation permanente intégrant formation initiale et formation continue il y aurait, si l'on peut dire, un axe majeur qualitativement homogène: de bout en bout, c'est toujours une compétence de communication (ou des compétences de communication) dans la langue étrangère qu'il s'agirait d'aider l'apprenant à se construire.

Il est indéniablement plus réaliste et sans doute plus efficace d'arrêter pour objectif une compétence de communication que de simplement déterminer une liste de mots ou de règles à apprendre (même si cela n'empêche pas ceci, bien au contraire) ou de s'en tenir à l'établissement de degrés dans la maîtrise des quatre "habiletés". Mais, pour la formation scolaire, une série de questions se pose:

- 1°) Quelle compétence de communication viser? Doit-elle être de même configuration quels que soient le pays considéré, la langue apprise, la filière retenue? Doit-on par exemple, toujours et partout, favoriser une préparation aux échanges oraux quotidiens en situation de face à face?
- 2°) Si des objectifs de même type et de même calibre sont ainsi préconisés (et on voit bien l'intérêt de cette harmonisation au plan international), il est douteux qu'on puisse affirmer que ces objectifs correspondent aux motivations et aux besoins de tous les élèves concernés.
- 3°) Mais, si l'on entend vraiment choisir les objectifs en tenant compte des besoins des apprenants, que dira-t-on de ces besoins, sinon que, dans la majorité des cas, on sera bien en peine de les préciser individuellement en termes d'opérations de communication à effectuer, actuellement ou de façon prévisible, dans la langue étrangère. Il est peu d'adolescents de douze ans qui sachent à quelles fins pratiques ils utiliseront — s'ils l'utilisent jamais — telle langue étrangère⁴.

⁴ Cette constatation de portée générale vaut pour les situations classiques. Reste le cas important mais trop souvent considéré comme "à part" de la situation des enfants de migrants, des pays ou régions où une langue non maternelle a statut officiel... et donc notamment des pays plurilingues. Reste aussi la question de savoir si, singulièrement en milieu scolaire, les besoins se constatent ou se créent. L'adaptation pour les écoles de *Un niveau-seuil* (Porcher et al., 1979) prend en compte ces diverses situations.

4°) Est-ce alors l'institution scolaire qui, en tant qu'appareil éducatif, doit imposer des options établies en fonction des besoins à venir de la société? Si cette orientation est techniquement possible, ne s'engagerait-on pas alors dans la voie d'une diversification croissante: tel objectif fonctionnel étant adopté pour telle langue dans telle filière, tel autre objectif pour une autre langue (voire pour la même) dans une autre filière? A moins qu'on n'assiste plutôt, dans nombre de pays, au maintien, dans l'enseignement scolaire, d'une seule langue étrangère réputée la plus utile, l'apprentissage d'autres langues n'étant plus assuré qu'en dehors de l'école, là où des instances de formation autres peuvent répondre à la carte à des demandes spécifiées quand tel ou tel besoin ponctuel se manifeste?

En aval de ces questionnements, on en trouve d'autres qui intéressent plus directement encore la construction des outils pédagogiques.

- 1°) A supposer que la description précise de la compétence de communication à atteindre ait été faite, ne sera-t-elle pas traduite opérationnellement, et en dernier ressort, en des listes lexico-grammaticales, certes rapportées terme par terme à des inventaires de catégories fonctionnelles et notionnelles, mais produit ultime de la machine servant à formuler les objectifs? Le risque n'existe-t-il pas alors que les formes proposées, par exemple, pour l'anglais par *The Threshold Level*, pour le français par *Un niveau-seuil*, soient au bout du compte mises en oeuvre comme la seule "matière à apprendre", ce qui reviendrait insidieusement à réintroduire le seul contenu linguistique sous couvert de fonctionnel-notionnel?
- 2°) Si l'objectif majeur est linguistico-pratique enrobé de fonctionnel-notionnel, ne peut-on craindre (s'il faut le craindre?) que les matériels pédagogiques répondant à une telle approche oscillent dans leur construction entre une poursuite de certaines simulations des cours audio-visuels ("à la poste", "au restaurant", "au téléphone") et des variations plus ou moins astucieuses sur le mode du *phrase-book* ("comment féliciter en anglais", "comment refuser en français", "comment dire qu'on est content en allemand")? Il n'y aurait guère alors de renouvellement dans la conception des matériels didactiques et le rôle de ces derniers ne serait guère changé puisqu'il s'agirait toujours de mettre en place des réponses linguistiques (fussent-elles diverses) à des stimuli situationnels (quand même le schéma S. R. serait médiatisé) ou, au mieux, d'articuler des intentions énonciatives à des moyens d'expression langagiers (fût-ce en soulignant la complexité de ces articulations).

Les matériels pédagogiques d'inspiration fonctionnelle qui commencent à exister et dont la plupart, jusqu'à présent, sont conçus pour des publics d'adultes, s'inscrivent avec plus ou moins de bonheur (et il en est sans doute d'excellents) dans cet éventail somme toute assez réduit de choix pédagogiques; on note une redistribution dans la gradation des matériaux linguistiques à raison de l'architecture plus nettement pragmatique retenue pour la construction des cours; on envisage la possibilité de parcours plus souples et moins strictement linéaires que naguère dans ces ensembles de matériels; on recourt plus vite et plus abondamment à des documents authentiques (ou "fac-similant" l'authentique) écrits ou oraux; on expose d'entrée de jeu (et sans mauvaise conscience) l'apprenant aux formes écrites de la langue étrangère; on propose de frotter l'élève à des matériaux plus riches, plus diversifiés, en "accélérant" la progression linguistique ou en considérant que le progrès de celui qui apprend ne peut être que perturbé par une fabrication trop fine de progressions construites trop lentes. Autant de modifications sensibles mais non fondamentales.

Qu'on m'entende bien: il ne s'agit nullement de mettre en cause cette relative continuité qui laisse la part belle au linguistique et ne transforme pas radicalement la fonction des matériels pédagogiques, même si, dans leur conception et dans leur forme, des changements notables sont déjà apparus et sont susceptibles de s'accroître. Apprendre une langue c'est apprendre des formes linguistiques dans leurs relations à des sens et à des actes et il n'y a sans doute pas mille et une manières de faire apprendre des formes et de les présenter pédagogiquement dans leurs relations à un potentiel de significations et d'actions. Si on se place de ce simple point de vue, il y a à coup sûr tout lieu de conclure que l'approche fonctionnelle-notionnelle constitue un enrichissement certain de la panoplie dont dispose la didactique des langues. Mais deux questions me paraissent demeurer, plus lourdes de conséquences:

1. Est-ce qu'apprendre une langue — et singulièrement acquérir une compétence de communication dans cette langue — se résume à apprendre des formes et leurs valeurs?
2. Est-ce que l'enseignement scolaire d'une langue vivante se résume à faire apprendre cette langue, quand même il s'agirait avant tout de construire une compétence de communication nouvelle?

Au niveau des principes, il y a fort à parier qu'un référendum sur ces deux questions verrait triompher deux fois — leur formulation aidant! — un non franc et massif. Mais il faut ne pas en rester au niveau des principes.

III. Des langues secondes pour quelle éducation?

On pourrait répondre à la dernière question pendante en disant par boutade que l'enseignement scolaire d'une langue doit d'autant moins se résumer à l'apprentissage de cette langue que, si on s'en tient là, on n'arrivera même pas à ce résultat. On pourrait aussi ajouter, par mauvais esprit, que nombre d'expériences récentes peuvent venir à l'appui d'une telle affirmation.

Mais, pour procéder par ordre et mieux revenir — rapidement — à cette seconde question, abordons d'abord celle qui la précédait. Je propose de la commenter d'une double manière en avançant que:

- a) la compétence de communication ne se limite pas à la maîtrise de formes dans leur fonctionnement sémantico-pragmatique; elle comporte aussi des dimensions cognitives, affectives, volitives, dont on ne peut nullement postuler qu'elles sont toujours déjà et adéquatement disponibles chez l'apprenant d'une langue seconde;
- b) toute compétence de communication active ayant sa configuration et ses limites propres et la prévisibilité du type d'usage effectif de la langue seconde restant généralement faible au niveau de la formation initiale, cette dernière doit viser non vraiment une compétence de communication particulière mais surtout l'acquisition de savoirs, de savoir faire et d'instruments heuristiques qui faciliteront la mise en place ultérieure, si besoin est, de telle ou telle compétence de communication spécifique.

Développons un peu ces deux affirmations:

1. Toutes les définitions de la compétence de communication en tant que capacité d'interaction sociale et d'action personnelle dans un environnement donné insistent sur le fait que la composante linguistique (même si on y intègre une certaine sémantique pragmatique) est déterminante mais insuffisante si d'autres facteurs ne s'y combinent pas: expérience sociale, savoirs culturels et socio-linguistiques sur les règles et conventions d'inter-relation et de transaction dans le groupe, savoirs référentiels relatifs aux domaines sur lesquels portent les échanges, mais aussi stratégies personnelles, volonté de comprendre et/ou de se faire comprendre, faculté d'empathie pour se mettre à la place de l'autre, être sensible à ses réactions, les prévoir, etc. On voit bien que l'extension du concept de compétence de communication laisse apparaître quelque élasticité mais ce qui nous importe ici est de relever que, si on ne s'enferme pas dans une lecture étroitement linguistique, c'est, par contagion, un objectif complexe faisant appel à divers aspects de la personnalité de l'apprenant que l'on doit dessiner. Et, de ce point de vue, une préoccupation éducative globale entre nécessaire-

ment en jeu: certains savoirs et savoir faire utiles à l'acquisition d'une compétence de communication en langue seconde relèvent sans doute d'autres champs que celui du professeur de langues (activités d'éveil, étude du milieu, travail de langue maternelle, histoire et géographie, etc.), mais c'est tant mieux pour l'école et pour l'apprenant dans l'école si des bretelles s'établissent entre les disciplines et si des cohérences transversales sont soulignées.

2. A quoi sert que tous les apprenants sachent parfaitement à 14 ans dire à un médecin étranger qu'ils ont mal à la tête, si 95 % d'entre eux ont toutes chances de ne jamais se trouver dans une situation où ils auraient à mobiliser ce savoir et si les 5 % qui restent peuvent oublier entre temps la formulation convenable? La caricature est évidemment forcée et injuste mais elle voudrait simplement montrer que l'important n'est pas de dresser une liste de circonstances d'usage possible de la langue étrangère et de n'en retenir que quelques-unes à des fins d'apprentissage (car pourquoi celle-ci plutôt que celle-là, si on ne peut faire autrement que de choisir et si on n'est pas assuré des besoins futurs?). Mieux vaut laisser ouvertes le maximum des possibilités et, pour cela, aider l'apprenant à "se débrouiller" dans divers types d'échanges, face à divers types de documents étrangers. Par "se débrouiller" on n'entend pas "bricoler" ou "se satisfaire en tout état de cause d'à peu près et d'approximations par essais et erreurs"; on signifie plutôt que l'objectif à atteindre devrait être que l'apprenant ne soit jamais totalement démuné et perdu dans une situation authentique d'exposition à la langue étrangère, qu'il puisse mettre en oeuvre des stratégies de repérage, de prises d'indices, des tentatives d'élucidation ou de production, qu'il sache à quels instruments il peut recourir de lui-même et qu'il sache aussi quel seuil il ne pourra pas franchir sans aide extérieure. En bref — et c'est une autre façon de penser l'articulation entre formation initiale et formation continue dans le cadre d'une éducation permanente — l'objectif devient d'entrouvrir le maximum de portes pour l'avenir, sans prétendre toujours pousser l'exploration, sans non plus reconnaître parfaitement une seule zone privilégiée, mais en acquérant et en mettant ponctuellement à l'épreuve divers outils d'analyse et d'action qui pourront être appliqués à la construction future de compétences de communication diverses et qui, de toute manière, accroissent l'autonomie (ce qui ne se confond nullement avec l'autosuffisance) des apprenants.

Est-il besoin de préciser que tout ceci n'implique ni qu'on néglige l'acquisition d'une capacité efficace de communication ni qu'on jette aux orties tout apprentissage linguistique? Il va de soi, répétons-le, que, pour

ce qui est d'un apprentissage fonctionnel de la langue étrangère, ces passages sont nécessaires, incontournables. Simplement, je voudrais plaider pour un objectif qui, tant du point de vue de la maîtrise linguistique que de celui de la mise en place d'une compétence de communication, ne serait pas un tout bien rond et bien fermé, réputé servir de fondation pour l'avenir. Représentons-nous plutôt une constellation lacunaire, un objectif éclaté et dynamique, l'amorce de mouvements multiples dont il se peut que seuls certains seront ultérieurement "rentables" et poursuivis, mais dont tous, en tant que promesses et impulsions, peuvent intéresser l'apprenant en milieu scolaire et contribuer à sa formation.

Car il faut aussi tenir compte — et nous en revenons à la dernière question — de ce qui se passe dans les trous, autour des éléments de la constellation et entre eux. A propos de chaque noyau de savoir et de maîtrise linguistique, à partir de chaque élément d'une compétence de communication parmi d'autres, on imagine que soient sollicitées des procédures heuristiques, des techniques d'analyse, des connaissances disponibles ou à rechercher, qui vont non seulement permettre une réflexion sur la langue et la communication, mais aussi favoriser des interrogations sur les attitudes culturelles à l'égard de l'étranger, un réexamen contrastif des valeurs et des habitudes "maternelles", mais encore susciter ou réactiver des stratégies d'apprentissage diverses, si les matériels pédagogiques proposés sont, à l'image de la configuration globale de l'objectif, plus éclatés, lacunaires et dynamisés que solides, denses et homogènes.

L'abus des métaphores et leur caractère quelque peu macroscopique tendent à donner une allure de nébuleuse aux propositions formulées. Mais j'espère que leur orientation générale reste claire et que la discussion permettra de s'interroger sur la forme à prendre par des matériels pédagogiques qui, à mon avis, devraient, dans leur conception comme dans leur rôle, tenir la gageure que l'on retient ici pour les objectifs eux-mêmes d'un enseignement de langues en milieu scolaire: *préparer* à des savoirs et savoir faire spécifiques et précis et, *ce faisant proposer* des objets de pratique et de réflexion, des démarches *d'analyse et d'apprentissage* qui, dans leur diversité comme dans leurs particularités sont *partie intégrante* d'un *projet éducatif* plus global. Une fois de plus c'est d'un double décroisement qu'il s'agit pour l'enseignement des langues dans le système de formation initiale: se préoccuper de ce à quoi sert une langue en dehors de l'école et de ce à quoi sert l'école pour ceux qui la fréquentent.

Bibliographie

- Bertrand, Y. (1977): "Remarques sur les objectifs de l'enseignement des langues", *Les langues modernes* 3, LXXIe année, 215—230.
- Coste, D. et al. (1976): *Un niveau-seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Neumeister, H. (1973): *Les langues vivantes à l'école*, Strasbourg, Conseil de la Coopération culturelle, Conseil de l'Europe.
- Porcher, L. et al. (1979): *Un niveau-seuil pour les écoles*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Trim, J. L. M. (1977): *Rapport concernant des voies possibles pour l'élaboration d'une structure générale d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, document CCC/EES (77), 19-F, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Trim, J. L. M. et al. (1973): *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Van Ek, J. A. (1975): *The Threshold Level*, with an appendix by L. G. Alexander, Strasbourg, Conseil de l'Europe.