



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

Coste, D. (1979). Le linguistique et le reste dans la conception des matériaux pédagogiques pour l'enseignement scolaire des langues secondes. *Bulletin CILA*, 29, 100-111.

<https://doi.org/10.5169/seals-977820>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):

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



© Daniel Coste, 1979

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, complémentirement, 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 ou 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-

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.

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).

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 démuni 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.