

Jacques J. Rebuffo

Le dilemme du professeur de langue: théorie ou pratique?

"Tout d'abord, même si les besoins changent de nature, et surtout la conscience qu'on en prend, que les futurs professeurs de langue... se rassurent. Ils continueront à être des médiateurs indispensables..."

Guy Capelle

"Le cours de langues vivantes sera le fondement d'une éducation humaniste."

Léon A. Jakobovits

On a bien cru, surtout aux Etats-Unis, que l'enseignement des langues étrangères entraînait, en 1955, dans une sorte d'âge d'or. Certaines désillusions¹ cependant, permettent aujourd'hui de dire que l'on ne peut parler ni de "révolution audio-linguale" ni de "révolution audio-visuelle." Dans cette nouvelle version du combat des Anciens et des Modernes, la décennie 1970-1980 paraît propice à l'établissement de la réflexion et de bilans. On pourrait se demander d'abord pourquoi le renouvellement méthodologique dans l'enseignement des langues étrangères depuis quelques années montre des signes d'essoufflement. Ensuite, il serait peut-être bon d'analyser ce que nous ont apporté ces efforts successifs de renouveau méthodologique pour dégager, enfin, les tendances actuelles de la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères.

une crise?

Avant de procéder à une analyse des causes qui semblent expliquer — du moins partiellement — ce renversement des tendances, il con-

vient de s'arrêter sur le sens de certains termes.

Le mot "méthode" a, en français, un triple sens² quand il est lié à l'enseignement des langues. Il désigne, d'abord, le matériel pédagogique proprement dit (la méthode *De Vive Voix*). Ensuite, il renvoie à la façon dont l'enseignant utilise, en classe, des procédés et des techniques d'enseignement. C'est le sens le plus courant et le plus rassurant pour des professeurs de langue soucieux d'obtenir des résultats. Enfin, le mot "méthode" désigne, à la fois, une conception des idées résultant d'un effort conscient de l'entendement pour comprendre les phénomènes d'acquisition d'une langue étrangère ou seconde. Cet effort débouche sur un ensemble de choix et de moyens didactiques ayant pour objectif l'acquisition de cette langue de la manière la plus efficace possible (la méthode audio-visuelle, par exemple). C'est ce dernier sens que l'on retiendra dans la suite de cette analyse.

Dans le domaine de l'enseignement des langues, on oppose aussi, très souvent, les activistes aux finalistes et aux mécanistes. Les activistes soutiennent qu'ils mettent l'accent sur la compétence de communication et optent, en vue de l'apprentissage des mécanismes de fonctionnement d'une langue, pour une approche inductive (l'élève part des exemples et généralise lui-même pour découvrir la règle grammaticale.) Les finalistes et les mécanistes se préoccupent surtout de la compétence linguistique. Ceux-ci distinguent entre la compétence orale et la compétence écrite, mais ceux-là ne s'intéressent qu'à l'écrit et aux oeuvres littéraires et leur méthode est déductive: on part de la règle pour arriver aux applications.

Venons-en, à présent, aux causes du malaise actuel. L'enseignement des langues a été atteint par le goût des Croisades³ ou, si l'on préfère, par l'esprit de la chasse aux sorcières. De grands noms, des signes célèbres, des théories hâtivement assimilées ont entraîné ou divisé les enseignants: Bloomfield, Skinner, Nelson Brooks, Lado et Politzer pour la méthode audio-linguale; Guberina et le CREDIF pour les méthodes audio-visuelles; Wilga Rivers et Noam Chomsky pour la contestation soit des choix méthodologiques soit des hypothèses qui paraissaient solides. Parmi les professeurs de langue on pouvait discerner facilement des groupes opposés: les fanatiques, les convertis, les renégats et les indifférents. Les fanatiques rejetaient globalement toute tradition pour la remplacer par des dogmes nouveaux et rigides; les convertis, formés à un enseignement traditionnel, avaient opté pour la méthodologie nouvelle; les renégats, après avoir essuyé des échecs, reniaient la cause qu'ils avaient embrassée; les indifférents, enfin, ne croyant pas à l'effort de rénovation, y résistaient ou affectaient de ne point s'en préoccuper.

Ce manque d'homogénéité semble dû au goût pour les idées à la

mode qui paraissent venir ébranler périodiquement l'édifice méthodologique. Les succès de ce que les Américains appelèrent, en 1943, l'A.S.T.P. (*Army Specialised Training Program*) poussèrent bien des enseignants à rejeter leurs procédés didactiques précédents.⁴ Ainsi naquit ce qu'on appelle la méthode audio-linguale. Plus tard, cette dernière fut, à son tour, secouée par la remise en question des hypothèses linguistiques et des théories behavioristes de l'acquisition du langage par Noam Chomsky.

On comprend, dès lors, la perplexité actuelle des enseignants et leur tentation ou bien de retourner à des pratiques anciennes ou d'en rester à un pragmatisme fondé sur l'expérience. Retourner à un enseignement traditionnel, à dominante grammaticale et littéraire, c'est oublier des échecs illustres (le célèbre André Gide traduisait fort bien en français des textes anglais mais n'était pas capable de se faire comprendre d'un chauffeur de taxi londonien) et c'est aussi refuser aux formes d'expression orale la place importante qu'elles ont prise dans le monde contemporain. Rejeter théories trompeuses et méthodes qui en sont issues, c'est refuser de comprendre que la méthodologie des langues a connu une évolution continue sans ruptures brutales entre les divers courants. C'est également oublier que certains principes linguistiques, psychologiques et pédagogiques semblent solidement établis: une langue parlée a des marques orales qui lui sont propres; les phases mécaniques et créatrices sont interdépendantes dans l'apprentissage d'une langue; il est nécessaire d'éviter d'ennuyer les élèves en ne négligeant pas l'utilisation naturelle de la langue... C'est, enfin, ne pas être convaincu que le matériel didactique n'est qu'un outil entre les mains de l'enseignant: connaître une méthode est essentiel, savoir s'en servir est primordial afin de travailler avec ses élèves et non pas contre eux. Il semble donc nécessaire de "franchir le mur de l'artisanat"⁵ dans la pédagogie des langues étrangères afin de dominer les problèmes rencontrés et les solutions retenues. Que les enseignants restent praticiens, qui oserait le contester? Il est souhaitable, cependant, qu'ils aient à l'esprit les erreurs et les points positifs des différents courants méthodologiques afin que leur pratique s'appuie sur ce qu'il y a de meilleur.

un bilan

Les principales méthodes de l'enseignement des langues (méthodes dites "traditionnelle," "directe," "audio-linguale" ou "audio-visuelle") sont toujours, plus ou moins, en usage aujourd'hui. Il paraît, donc, utile d'essayer d'en dresser un bilan pouvant éclairer l'enseignant dans ses choix didactiques.

La plus ancienne de ces méthodes est celle qu'on appelle aussi méthode grammaire — traduction: elle correspond à une époque où l'essentiel des communications se faisait en langue écrite. Remontant à l'étude du latin et du grec,⁶ la méthode traditionnelle s'appuie sur le principe du passage du connu linguistique (langue maternelle: L_1) à l'inconnu linguistique (langue seconde: L_2). La compréhension de la L_2 passant obligatoirement par la comparaison L_1 - L_2 , on s'appuie systématiquement sur la traduction. On vise essentiellement à comprendre la grammaire de la L_2 , à maîtriser l'écrit, à acquérir un vocabulaire littéraire important, enfin à apprécier des oeuvres littéraires.

On reproche à la méthode traditionnelle (outre le recours systématique aux exercices de traduction) de ralentir les processus de compréhension et d'expression, de délaisser l'aspect oral de la langue, de négliger, dès le début de l'apprentissage, les possibilités psychologiques réelles des élèves, surtout des plus jeunes, enfin de lasser ces derniers.

Pourtant, on reconnaît, aussi, que cette méthode offre de bonnes habitudes intellectuelles faisant appel à la réflexion et entraînant la mémoire. Soumis à cette méthode, l'élève apprend systématiquement la grammaire de la L_2 et parvient à une certaine maîtrise de l'écrit. On retient, cependant, que la méthode traditionnelle reste, semble-t-il, un obstacle au déroulement linéaire du discours dans le temps. C'est pourquoi le passage direct du connu existentiel à l'inconnu linguistique (L_2) paraît un moyen d'accélérer la compréhension et l'expression. Ainsi apparaît la méthode dite "directe."

Née du besoin de trouver une méthode efficace pour enseigner une langue et d'une réaction contre les abus de la traduction, la méthode dite "directe" cherche à faire l'économie du passage par la langue maternelle pour arriver à la langue étrangère. Certains psycholinguistes contestent le fait de faire apprendre une langue étrangère comme on apprend la langue maternelle, soutenant que les conditions d'apprentissage diffèrent totalement. En effet, selon eux, il ne s'agit plus, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, de satisfaire un besoin de communication avec l'entourage puisque le découpage du monde extérieur au moyen de la langue a déjà été réalisé⁷. En outre, la méthode directe n'est pas assez structurée et n'offre pas de sélection linguistique rigoureuse. Enfin, les spécimens de langue, proposés aux élèves, sont des spécimens très artificiels de langue écrite.

A l'actif de la méthode directe, il y a l'accent mis sur la langue parlée et sur certains critères de sélection. L'enseignement de la grammaire ne s'appuie pas sur l'analyse grammaticale mais sur la

pratique; des exercices de nomination et de description du réel s'efforcent de fixer les éléments lexicaux, présentés dans une langue naturelle; tout texte de lecture est d'abord travaillé oralement; on consacre même, au début de l'apprentissage, quelques semaines à la prononciation. Selon Mackey,⁸ l'ordre de présentation d'une leçon de langue vivante selon la méthode "naturelle," proche de la méthode directe, est le suivant: (1) audition, (2) conversation, (3) lecture, (4) rédaction, (5) grammaire. Bref, cet enseignement de la langue vivante est avant tout oral et se fait dans la langue que l'on veut faire apprendre. La compréhension de l'énoncé est assurée de deux façons: les significations concrètes sont transmises par des croquis, des images et des objets, les significations abstraites par des explications et le recours aux analogies et aux associations d'idées. Enfin, même s'il s'agit surtout d'une limitation empirique,⁹ un début de sélection régit l'enseignement des structures et du vocabulaire: une certaine utilité pour les structures et, pour le vocabulaire, ce qui est le plus intéressant aux yeux de l'auteur de la méthode.

La méthode directe correspond, ainsi, à une époque où la communication orale prend de plus en plus d'importance et représente un grand pas en avant pour répondre aux besoins nouveaux d'une société marquée par l'apparition de techniques nouvelles (enregistrements, radio, cinéma). La deuxième guerre mondiale et la nécessité d'aboutir rapidement à une connaissance solide d'une langue vivante sont également à l'origine d'une évolution méthodologique de l'enseignement des langues.

Née aux Etats-Unis "d'une adaptation au cadre scolaire de la méthode d'imitation-mémorisation,"¹⁰ élaborée pendant le deuxième conflit mondial (1943) pour un enseignement intensif des langues aux soldats américains, la méthode audio-linguale s'appuie sur deux piliers: le structuralisme, en linguistique, et le behaviorisme, en psychologie. La thèse structuraliste fournit l'hypothèse fondamentale de cette méthode (la langue est une construction mécanique de structures interdépendantes formant un système; le langage est la langue parlée et non la langue écrite). D'autre part, la langue étant un ensemble d'habitudes et d'automatismes, on penche pour un conditionnement du comportement de celui qui apprend une langue étrangère ou seconde. La méthodologie s'appuie donc sur la manipulation intense et hors contexte des phrases modèles; elle nécessite l'utilisation des techniques de reproduction sonore (au laboratoire ou en classe) pour l'enregistrement et l'écoute individuels. Transportés dans le cadre scolaire dans des conditions d'utilisation différentes de celles d'origine, malgré l'abondance des crédits destinés à l'élaboration et à l'achat de nouveaux matériels didactiques, ainsi qu'à l'équipement

et à la formation des maîtres, la méthode dite "audio-linguale" n'a pas donné tous les résultats escomptés. On l'a critiquée sur les plans linguistiques, psychologique et pédagogique. Linguistiquement, on s'est rendu compte que la grammaire n'est pas seulement un ensemble fini de règles permettant de produire une infinité de phrases mais qu'elle est, surtout, un instrument servant à la communication.¹¹ Psychologiquement, on reproche à la méthode audio-linguale d'avoir négligé l'aspect créateur dans l'apprentissage d'une langue; si la phase mécanique est très importante pour la mise en place de réflexes linguistiques chez des débutants, en revanche, elle devrait être suivie d'un moment où l'étudiant produit ses propres messages. Chomsky reproche, d'ailleurs, à Skinner de ne pas pouvoir expliquer comment le sujet parlant peut constamment produire des phrases qu'il n'a jamais entendues ni jamais prononcées auparavant.¹² Enfin, sur le plan pédagogique, on reproche à la méthode audio-linguale des pratiques pédagogiques trop rigidelement structurées et visant essentiellement à la création d'habitudes au détriment de l'utilisation plus naturelle de la langue.¹³ Pourtant, la méthode audio-linguale présente un véritable ensemble doctrinal de la pédagogie des langues dont certains aspects ne paraissent pas près d'être oubliés. Il s'agit, par exemple, du point de vue linguistique, de la prise de conscience des différences entre les codes oral et écrit d'une langue ou de l'utilité de la comparaison des langues entre elles. Du point de vue psychologique, la méthode audio-linguale s'appuie sur la psychologie du comportement. Enfin, la pratique pédagogique liée à cette méthode insiste sur l'entraînement intensif, l'importance du dialogue, l'utilité de la répétition et de la programmation de l'enseignement.

Le bilan ne paraît pas, comme on le voit, négatif. D'autre part, se dégage l'idée d'un acquis venant s'ajouter à celui des méthodes plus anciennes et se retrouvent partiellement dans des méthodes dont on ne nie pas la parenté. En effet, alors que la méthode audio-linguale connaît un essor en Amérique du Nord, principalement, en Europe et plus particulièrement, en France, se développe la méthode structuro-globale audio-visuelle qui ressemble sur bien des points à la méthode audio-linguale.

La méthode structuro-globale audio-visuelle est issue des recherches sur le français fondamental, menées en France à partir de 1951. C'est en 1960 qu'apparaît *Voix et Images de France*, méthode audio-visuelle d'enseignement du premier degré du français, du "Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français" (CREDIF). La méthode audio-visuelle s'appuie sur l'image et le son intégrés au déroulement de chaque leçon. Ses auteurs recherchent l'utilisation de situations où les phrases-modèles sont présentées dans des con-

ditions de communication; ce sont des situations globales qui mettent l'élève en contact à la fois avec la langue seconde ou étrangère et avec les réalités socio-culturelles. Ainsi l'audio-visuel est mis au service de la méthode. Les hypothèses linguistiques et psychologiques sont très proches de celles de la méthode audio-linguale. Si on avoue, par exemple, que l'on y recherche l'acquisition d'habitudes linguistiques, on affirme, en même temps, qu'il est important de solliciter la participation active et intelligente de l'élève et de se référer à des situations de la vie courante afin de favoriser l'apprentissage.

Les résultats obtenus par la méthode audio-visuelle ne permettent pas non plus d'y voir une véritable panacée.¹⁴ On a remarqué, par exemple, que cette méthode ne tient pas "suffisamment compte des différences individuelles de rythme d'acquisition"¹⁵ ou que la fixation des structures ne s'établit pas toujours avec la solidité désirée. Certains contestent, aussi, le rôle attribué à l'image qui ne renvoie pas toujours à un signifié unique et précis, surtout dans le cas d'une situation de la vie courante.

Cependant, la méthode audio-visuelle offre des approches positives. Absents de la première édition de V.I.F., les exercices structuraux apparaissent en 1967. Daniel Coste¹⁶ donne cette précision en 1972: "Les exercices structuraux hors situation sont refusés et le sens des messages n'est jamais négligé."

En outre, la nécessité d'enseigner une langue branchée directement sur la vie courante justifie le recours au dialogue en situation comme point de départ de l'apprentissage. Enfin, l'emploi de l'image et du son stimule l'esprit des élèves et pique la curiosité. L'enseignement du contenu culturel de la langue est ainsi rendu plus facile.

Ce bref bilan — forcément incomplet — des divers apports des principales méthodes à l'enseignement des langues débouche sur une conclusion d'une portée pédagogique qui paraît importante. L'enseignant d'aujourd'hui ne peut pas les ignorer et chercher à tout recommencer parce que ces divers courants méthodologiques ne s'excluent pas mutuellement. Il doit, au contraire, se rendre compte que, dans le passé, on a, trop souvent, mis en évidence certains aspects théoriques au détriment des autres et poussé trop loin certains procédés pédagogiques. Ainsi, le souci de prévenir la faute dans les méthodes audio-linguale et audio-visuelle a engendré des tensions dans la salle de classe: pour que l'élève ne commette pas de faute, on l'a empêché de s'exprimer librement et spontanément, en oubliant que la faute est une étape nécessaire dans l'apprentissage. Aujourd'hui l'élimination des risques d'erreur semble moins importante que la participation créatrice de l'élève. L'enseignement des langues exige

donc, de nos jours, que soient connues non seulement les meilleures idées et démarches pédagogiques du passé mais encore les insuffisances ou les erreurs d'orientation qui ont amené au renversement des tendances.

une évolution encourageante

Aujourd'hui, il y a, semble-t-il, plusieurs signes encourageants dans le monde de l'enseignement des langues: la rigueur théorique a cédé la place à une plus grande souplesse; on redécouvre que l'enseignement doit tenir compte des capacités et des besoins des élèves; enfin, on croit de nouveau au rôle essentiel joué par le professeur dans les activités d'apprentissage.

La souplesse théorique est le premier de ces signes encourageants. La priorité incontestée qu'on donnait, encore tout récemment, à l'oral, n'est pas fondamentalement remise en cause; cependant, on admet aujourd'hui que l'oral n'est pas forcément et toujours le point de départ obligé de l'apprentissage d'une langue étrangère.¹⁷ On cherche, par exemple, à soumettre, plus tôt qu'auparavant, de jeunes élèves à des activités de lecture et, si cela est possible, à des activités d'écriture. La règle qui interdisait le recours à la langue maternelle dans la salle de classe a été assouplie: on gagne, parfois, en efficacité quand on donne des instructions ou des explications dans la langue parlée par l'élève. Du même coup, on gagne du temps, pour une pratique intelligente dans la langue étudiée¹⁸ sans oublier les dangers du recours systématique à la langue maternelle pour la psychologie des élèves. Conscient des défauts et de la portée limitée des exercices structuraux, l'enseignant d'aujourd'hui ne renonce pas à les utiliser mais cherche à les améliorer en présentant des structures de la langue d'usage dans une situation authentique de communication. Il n'oublie pas, non plus, de les faire suivre par une phase d'expression libre et créatrice.

Encourageante, aussi, est l'importance attachée aux besoins, aux attitudes et aux aptitudes des élèves; un comportement linguistique peut s'appuyer aussi bien sur le montage d'habitudes linguistiques que sur les besoins ou les aptitudes particuliers des élèves. Certains aiment lire? La lecture sera donc une activité prioritaire. D'autres ont une capacité verbale élevée? Une méthode faisant appel à leur intelligence et les entraînant à penser dans la langue apprise leur conviendra mieux qu'une méthode purement audio-linguale. Cette dernière, en revanche, donne de meilleurs résultats quand la capacité verbale est médiocre.

De nos jours, ce n'est plus la linguistique qui mène la danse —

pourrait-on dire — dans la méthodologie de l'enseignement des langues. Il est, de plus en plus, question des fonctions que remplit la langue. Le fait de pouvoir commander un repas ou de se faire conduire en taxi paraît être tout aussi important que de pouvoir répéter les phrases d'un dialogue appris par coeur. On met, donc, l'accent sur ce que Sandra Savignon¹⁹ appelait, en 1972, "la compétence de communication" (l'habileté à fonctionner dans une situation où la compétence linguistique doit s'adapter à l'interlocuteur) plutôt que sur la compétence linguistique (la maîtrise du système phonologique et des structures de base d'une langue). Cela se traduit, en classe, par des activités purement communicatives qui ont pour objectif d'assurer la spontanéité de l'emploi des matériaux linguistiques appris. L'enseignant s'efforce d'établir, alors, les conditions de la communication en répondant aux impératifs de celle-ci: pour que l'expression spontanée se déclenche, il faut que l'élève ait quelque chose à dire, qu'il puisse le dire et enfin qu'il le veuille. Il n'oublie pas, non plus, la prise en considération des besoins des élèves en choisissant des situations où ceux-ci peuvent se projeter ou celles qui engendrent l'activité. Enfin, le climat de la classe devrait encourager les échanges.²⁰

Comme on le voit, le signe le plus encourageant est encore la redécouverte du rôle essentiel joué par le professeur de langues. Après avoir cru fermement en l'efficacité souveraine de cours rigide ment structurés, d'exercices contrôlés et de moyens de reproduction sonore, on se rend compte, aujourd'hui, que l'enseignant est irremplaçable et que son rôle s'est transformé. Le professeur de langues reste, certes, une sorte d'expert qui donne le coup d'envoi aux activités d'apprentissage et qui sait répondre aux difficultés de ses élèves. Mais il est conscient de la nécessité de faire appel à l'intelligence de ses élèves et de les entraîner à penser dans la langue étrangère ou seconde. Ce n'est pas une idée neuve, mais une idée que beaucoup avaient quelque peu oubliée. Après tout, il y a plus de 2,000 ans que Socrate enseignait l'art de faire accoucher les esprits; il y a plus de cinquante ans qu'Harold Palmer²¹ écrivait son livre sur la méthode orale de l'enseignement des langues. De même, écrire que celui qui apprend une langue n'est pas un récipient mais qu'il est semblable à une plante qui pousse, peut ne pas paraître original. Pourtant, il est bon de se rappeler, devant une classe, que tout apprentissage est une expérience active et que tout élève participe à ses acquisitions. Le professeur n'est donc pas seulement expert: il devient aussi animateur, conscient de la dynamique variée de la croissance des élèves, de la nécessité de favoriser cette croissance et de l'existence de procédés divers pour y parvenir. Ce n'est pas d'ailleurs parce qu'un procédé est ancien et traditionnel qu'il ne faut pas l'employer en

classe, s'il donne des résultats! Ce n'est pas non plus parce qu'une salle de classe reste une salle de classe qu'il faut renoncer à avoir de l'imagination!

Dans une classe de langue, l'objectif ultime est l'acquisition de la langue d'usage correcte. Probablement plus réaliste que celui d'hier, le professeur de langues d'aujourd'hui comprend que cela ne peut être atteint d'un coup. Sa présence reste nécessaire, sur les plans cognitif et affectif, pour aider et motiver l'élève à chacun des pas qu'il accomplit. Le cours de langue suit, ainsi, les étapes du progrès individuel de l'élève, tant est vrai le principe pédagogique selon lequel l'apprentissage individuel est le seul qui soit authentique et véritablement efficace.

L'évolution contemporaine de l'enseignement des langues donne donc de nouvelles responsabilités au professeur dont le rôle est transformé. A l'enseignant de relever, enfin, le défi et de ne pas laisser passer, au profit d'une nouvelle génération de linguistes ou d'administrateurs, la chance de créer une méthode humaine de l'enseignement des langues. Que le professeur de langues sache renoncer à l'enseignement magistral, destiné à l'ensemble d'une classe; qu'il opte en faveur d'une certaine individualisation de l'enseignement et d'une certaine autonomie accordée à ses élèves; qu'il apprenne à se servir du matériel didactique en usage, à le compléter ou même le corriger. Qu'il n'oublie pas non plus que l'apprentissage d'une langue ne peut être que partiel, à l'école, mais, que, du moins, l'élève peut y acquérir le goût de l'apprendre! Enfin, qu'il se pose toujours la question suivante: de toutes les méthodes de l'enseignement des langues, qu'y a-t-il à retenir et à intégrer dans la salle de classe? C'est la question fondamentale dont les aspects particuliers se posent à tout enseignant, à tout moment: enseignement oral ou enseignement écrit? apprentissage de la grammaire: déductif ou inductif? enseignement structuré ou expression spontanée? usage exclusif de la langue seconde ou recours à la langue maternelle dans des occasions bien précises? etc. Pour y répondre, que l'enseignant d'aujourd'hui songe, d'abord, à détecter professionnellement les besoins de ceux dont il a la charge! Ensuite, au niveau des moyens pédagogiques à retenir, qu'il choisisse avec bon sens, dans toutes les méthodes d'enseignement des langues, les procédés les plus utiles et les plus efficaces, les variant et les adaptant selon les besoins perçus précédemment.

références bibliographiques

1. Daniel Coste, "Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère," *Le Français dans le monde*, no 57 (mars 1972), p. 12, colonne A.

2. *Ibid.*, p. 16, note 10.
3. *Ibid.*, p. 16, colonne B.
4. Jean-Yvon Lanchec, *Psycholinguistique et pédagogie des langues*, Paris: P.U.F., 1976, p. 81.
5. L'expression est de Georges Mounin (employée à propos de la traduction) au cours d'une conférence donnée à l'Université McGill, le 1er novembre 1976.
6. Jean-Yvon Lanchec, *Psycholinguistique et pédagogie des langues*, p. 75.
7. *Ibid.*, p. 80.
8. William Francis Mackey, *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*, Paris: Didier, 1972, nouvelle édition, p. 211.
9. Jean-Yvon Lanchec, *Psycholinguistique et pédagogie des langues*, pp. 85-86.
10. Denis Girard, *Les langues vivantes*, Paris: Larousse, 1974, pp. 124-125.
11. *Le Français International*, Livre du maître 3, Montréal: C.E.C., 1973, p. iii.
12. Noam Chomsky, "A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior (1959)," dans J. P. B. Allen and Paul Van Buren, *Chomsky: Selected Readings*, London: Oxford University Press, 1971, pp. 136-139.
13. Wilga Rivers, "Nos étudiants veulent la parole," *Le Français dans le Monde*, no 94 (janvier-février 1973), pp. 23-30.
14. Denis Girard, *Les langues vivantes*, p. 139.
15. *Ibid.*, p. 140.
16. Daniel Coste, "Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère," p. 15, Colonne B.
17. *Ibid.*, p. 20, Colonne A.
18. "Les tendances actuelles dans l'enseignement des langues," *Etudes et documents*, Québec: Ministère de l'Éducation, 1976, p. 12.
19. Sandra Savignon, *Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching*, Philadelphia: Center for Curriculum Development, 1972.
20. Maurice Aupècle, *L'apprentissage du français langue vivante. Psychopédagogie des débuts du français à l'école étrangère*, Beyrouth: Librairies Antoine, 1972, pp. 158-173.
21. Harold E. Palmer, *The Oral Method of Teaching Languages*, Yonkers-on-Hudson: World Book, 1921.

