

# SINAL

AUDIO  
VIDEO  
SCRIPTO

REVISTA  
DO PROJECTO  
UNIVERSIDADE  
ABERTA

Periodicidade  
Trimestral

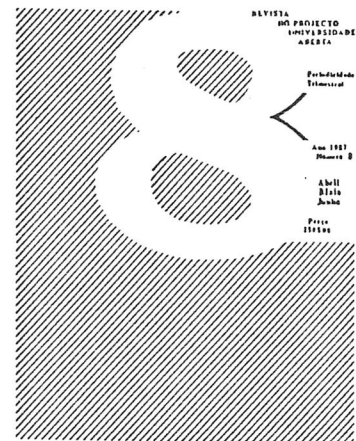
Ano 1987  
Número 8

Abril  
Maio  
Junho

Preço  
250\$00

# SINAL

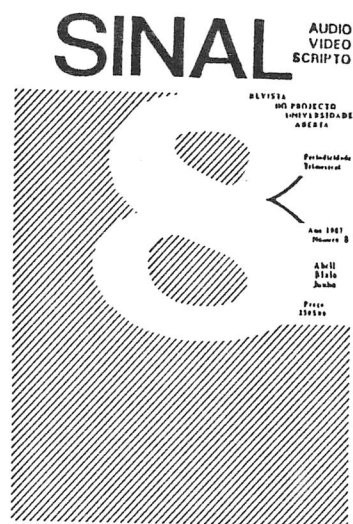
AUDIO  
VIDEO  
SCRIPTO



**Projecto UNIVERSIDADE ABERTA**

# SINAL<sup>AVS</sup>

REVISTA DO PROJECTO UNIVERSIDADE ABERTA  
— PALÁCIO CEIA - Rua da Escola Politécnica, 147, Tel. 67 23 18  
1 200 Lisboa / Periodicidade: Trimestral / ANO III / N.º 8 / Abril  
Maio Junho 1987 / DIRECÇÃO: Maria Emília Ricardo Marques e Maria Emília Cordeiro Ferreira / Composto, Maquetizado e  
Impresso nos Serviços do Projecto U.A. / depósito legal  
n.º 6209/84 / Preço: 250\$00 / Assinatura Anual (4 números): 750\$00  
A Direcção reserva-se o direito de recusar textos não solicitados,  
enviados para publicação.



## EDITORIAL

Têm sido várias as propostas que visam mostrar a ligação entre Linguística Teórica, ou algumas das suas correntes, e Linguística Aplicada.

Destacamos, dentro desta, dois domínios: o da tradução e o do ensino de línguas estrangeiras. Aliás, um e outro põem em relevo problemáticas de articulação entre língua e cultura «de origem» e língua e cultura «alvo».

Acresce ainda que cada vez mais a tradução assume papel específico num ensino de línguas que se quer diferente e numa abordagem contrastiva do problema, seja esta cultural (no sentido etnosociológico do termo), seja ela linguística.

Mais uma vez são as relações «sociedade, cultura e linguagem» que se encontram em primeiro plano.

## NESTE NÚMERO

### 5 *Língua estrangeira: ensinar, o quê? Porquê? Para quê?*

Maria Emília Ricardo Marques

### 14 *Et les arabes dans l'histoire? Réflexions sur le problème des traductions.*

B. Mezziane

### 31 *Essai de mise en oeuvre d'une approche communicative dans un contexte scolaire*

Jonh Clark

## NO PRÓXIMO NÚMERO

- O Modelo de Ensino de Gagné: potencialidades e perspectivas de aplicação a situações de Ensino a Distância
- «A Língua Portuguesa Hoje»: Seminário realizado na University of Birmingham, Department of Hispanic Studies (2.05.1985)

## *Língua estrangeira: ensinar, o quê? Porquê? Para quê?*

---

Ao falarmos, hoje, em ensino de línguas, torna-se inevitável falar em comunicação e em pedagogia interculturais, muitas vezes em abordagem intercultural e compreensão internacional.

---

Atentemos nestes conceitos.

Para isso, precisamos tentar compreender quais são, o que são e que funções desempenham os processos comunicativos que marcam um todo social, seja ele estrangeiro ou não. Que factores neles intervêm? Que princípios organizativos aí podem ser detectados? Que sistemas, quais as suas funções? E, também, afinal, recontextualizando tais perguntas: que se entende por comunicação ou por interacção, agora em sala de aula, para mais em língua estrangeira, em situação de ensino da mesma, no decurso de n processos de aprendizagem?

Perguntemos ainda por isso: poder-se-á conciliar necessidades comunicativas numa língua estrangeira, em situação real não escolar, e necessidades de comunicação em instâncias de ensino/aprendizado? Que articulação e que relações se poderá estabelecer entre estas competências de comunicação em língua materna? Ensinou-se umas? Como ensinar as outras?

Indo mais longe e no decurso de posição já assumida: haverá, mesmo, uma competência de comunicação? UMA só?

Repare-se na pluralidade de formas com que designamos uma língua encarada como vários objectos de estudo.

Por vezes, fala-se em ensinar uma *língua internacional*. Noutras, fala-se em *formação prática*, noutras ainda em *objectivos profissionais*. Fala-se, também, em visar a *comunicação em sociedade*. Que fazer? Que decidir? Que caminhos abrir, a partir de tudo isto? Que relações estabelecer entre processos comunicativos autênticos e as ciências que os estudam? Entre aqueles e a didáctica do ensino da língua estrangeira? Entre tudo isto e um processo específico de comunicação didáctica, o da construção de um SABER DIZER, de um SABER VIVER, diferentes, surtos em clima de distanciação, mesmo, ou talvez porque em situação de fingimento, de SIMULAÇÃO total: a que se vive numa sala de línguas?

2. Mas, simulação de quê, afinal? Falou-se de «língua viva de um povo vivo», falou-se portanto em termos de autenticidade. Ora sabemos que nada há de autêntico na tentativa de reconstrução ou de vivência em contexto escolar (universo bem delimitado), vivência de bocados de realidade desconhecida, estranha, amostras descontextualizadas, vivência de fatias de vida simulada.

Isto, mesmo no caso de materiais particularmente bem engendrados. E, refiro-me a certos trabalhos no BELC, como:

Debyser (F.): *l'Immeuble*. Roman simulation en 66 exercices.

Care (J. M.): *Iles*. Une simulation de J. M. Caré, F. Debyser, C. Estrade.

Care (J. M.) e Mata Barreiro (C.): *Le cirque*.

Poder-me-ão responder que, neste tipo de situações se aceita o fingimento, o «imaginem os que ...», ou o «faça como se ...», também aqui havendo um jogo, um daqueles «Games People Play».

Mas, tratando-se de jogo, de representação, talvez se possam pôr/testar outras hipóteses. Sugira-se uma, aceitando a distanciação e a representação como condições de simulação. Tente-se depois enraizar, nesta, uma aprendizagem de vida, não de imitação. Como? Fazendo o quê?

Se aceitarmos que, representando, simulamos, mas que, ao mesmo tempo, damos vida, que será necessário fazer, *antes*, para que toda a actividade na aula se justifique, deixe de ser arbitrária e que tudo surja fortemente motivado? Supomos que criar, imaginar, começar por descrever lugares, objectos, personagens, relações entre eles. Impõe-se por isso caracterizar códigos, sociais e culturais, demarcar sistemas de valores, crenças, atitudes, comportamentos, INTRA - e INTER - classes, grupos, etc. Depois, há que identificar papéis imaginados, há que viver acontecimentos, incidentes/acidentes prováveis. E, então, o questionar dos documentos autênticos, de todos os tipos e formas, assumiria uma função importante, diferente embora da inicial, a de permitir dar verosimilhança a cenários e a situações, a contextos criados. E no acto de ler/interpretar/analisar tais documentos, o sujeito passava, naturalmente, de interpretante a analisante.

Seguidamente, outras técnicas de criatividade, sugeridas como suporte/estímulo ao imaginário, permitiriam abrir caminho a narrativas, mais ou menos biográficas, das personagens. Depois, haveria dramatização, representação.

Tinham-se assim delineado linhas de força para uma metodologia da simulação global, onde se seguiriam fases como, a título de exemplo,

- A. **esboço de cenário**, de espaços delimitados, inventados, de paisagens, de habitats. Aí se acentuariam certos índices capazes de tornar plausíveis primeiros esboços, tais como indicações topológicas precisas, pormenores reais, sociogramas, sistemas de parentesco, etc. etc.
- B. **escolha de uma cronologia e de uma ordem** na trama narrativa, cortada talvez por acontecimentos inseridos aleatoriamente, numa imaginária «vida de todos os dias», acontecimentos sempre dependentes dos contextos escolhidos. Acentue-se ser esta actividade particularmente compatível com um ensino

nocional/funcional que abra para línguas de especialidade.

**C. dramatização - representação.**

Tratou-se portanto da criação de um mundo, mas de um mundo só conhecido através de, e sempre mediatizado, o que acontece mesmo que se crie uma longa fase inicial para fornecer informações precisas, para explicar implícitos, reduzir mal entendidos, representar universos socioculturais. Assim se iriam, pela consulta de banco de dados, obtendo informações para posteriormente estimular o imaginário, e concorrendo, no momento, para facilitar a produção oral e escrita. Destaque, de novo, para todos aqueles documentos autênticos mediatizados, que, se objecto de metodologia de estudo e de descritores apropriados, se podem tornar documentos de referência ricos e extraordinária fonte de informações, de índices (lexicais, temáticos, culturais), a reinvestir criativamente mais tarde.

Accentuamos contudo, o facto de, sem uma fase prévia, inicialmente endocêntrica, nenhuma simulação poder resultar. Consideramos assim co-ocorrentes, embora em tipos de progressão diferentes, duas aprendizagens de uma língua estrangeira a endógena e a exógena.

Partimos, tal como Christoph Edelhoff, François Mariet, Marcel de Grève - para só citar alguns, do que se pode designar por nível zero: «Level one: Theme and content to be based on the knowledge and experience of the learners»<sup>1</sup> (C. Edelhoff). Para nós, este nível, seria aquele que designámos por abertura a uma língua «internacional» e veicular, por abertura ainda a uma vida «close, dominée et réglée»<sup>2</sup>.

Ao longo destes processos, e sempre em função dos alunos, ir-se-ia gradualmente abrindo caminho dos pormenores, ao verosímil e ao plausível em certos espaços e tempos.

Observando, interpretando, analisando e identificando modos de vida de outras gentes, far-se-ia agir uma causalidade do provável e criar-se-iam também utilizações potenciais para aquilo que se vai aprendendo. Em todo o caso, e mesmo sendo os objectivos, nesta fase zero, predominantemente linguísticos, podê-los-íamos já demarcar, em domínios vários. Sugerimos alguns:

- . metalinguagem da dinâmica de grupos («brainstorming», avaliação, tomada de decisões, ...)
- . aquisições lexicais e temáticas
- . aquisições metalinguísticas e metacomunicacionais (actos de fala correlatos com situações, com papéis sociais, aquisições discursivas, mais ou menos estereotipadas e previsíveis em certas situações de debate ou até já marcadas socioprofissionalmente, etc.)
- . discurso mais espontâneo em situação de grupo (debate não-formal)
- . reflexão e práticas incidentes em
  - articulação, ritmo, tom, intensidade
  - gestos e mímica
  - .....

No domínio da língua escrita, acentuaríamos a elaboração colectiva quer de textos longos, quer de ficheiros de vários tipos: aquisições gramaticais, aquisições lexicais, «à Charge Culturelle Partagée» (Galisson), leitura e análise de documentos autênticos, descrições das personagens e respectiva evolução, etc., etc.

Deste modo, a integração de simulações globais, como suporte metodológico intensivo, noutros tipos de materiais didácticos, iria permitindo, além do mais articular ensino em turma e ensino individualizado (ex. ficheiros pessoais), estimular a leitura e o debate, dar outra dinâmica a trabalhos interdisciplinares e a abordagens interculturais. Assim, quer a sociologia, quer a sociolinguística, adquiririam outra dimensão, talvez mais real.

3. De facto, e ainda hoje, o papel da sociologia em contexto escolar institucional é mínimo. É que, para além das «Ciências Sociais» e dos pressupostos teóricos que marcam certas metodologias do ensino de línguas estrangeiras, para além de alguns perfis sociométricos, raramente traçados aliás, pouca reflexão é feita, na própria escola, até sobre as condições sociais ou económicas e, mesmo, sobre os capitais culturais dos alunos. Daí que, sem se atender a quem são, sem tentar avaliar a distância social e cultural a que um ou outro aluno, por vezes todos, se encontram de conteúdos e temáticas uniformes, as que definem a quase totalidade dos objectos pedagógicos utilizados, se avance, da língua estrangeira para aqueles que que falam e para um mundo estranho, distante, social e culturalmente. Mais, fundamentam-se pedagogias em concepções específicas e arbitrárias, quer da cultura, quer da organização sociopolítica e até no que se pressupõe serem determinantes sociolinguísticas das aprendizagens verbais.

Esconder estes problemas, em qualquer contexto de aprendizagem de línguas, de nada vale. Lembro A. Grosser e as suas palavras «le respect de l'enfant ce n'est pas le silence»<sup>3</sup>. Que tal silêncio desapareça, pois, e que o desejo de/o querer objectividade possam agir, motivar, possam representar necessidades, estas vistas já como função de experiências diferentes da cultura estrangeira. Levar a compreendê-la? Tentar explicá-la? Como? A partir de que caminhos pedagógicos? O que propomos parte da simulação total atrás referida e de uma evidência, o constatar que um saber falar se articula necessariamente com um saber viver. Acontece, contudo, e não o esqueçamos, que todo o saber viver difere de comportamentos fixos, estereotipados, que se enraíza na observação e num tipo de condições de produção que a criatividade deve marcar, não apenas a imitação, não apenas a repetição ou a memória. Criem-se por isso condições de produção de objectos, eles também culturais, mesmo em língua estrangeira, o todo articulado com a vida do *aluno*, com a que a todos é comum, ou seja, a do quotidiano, na sala da aula.

Também aqui propomos um caminho, lembrados de Pierre Bourdieu<sup>4</sup> que nos fala do **habitus** como núcleo estruturado e estruturante de práticas, sociais e culturais. Através dele explica variações na produção, associações e gostos, baseados na homologia das diferenciações em posições sociais correlatas com estilos de vida. Como condições de reprodução de tais **habitus** a transmissão (escolar, familiar, ...), técnicas de inculcação directa (não façam, ...) e indirecta (mediatizada, ...). Serão pois os **habitus** de um povo que teremos de aproximar.

Para isso convém racionalizar a escolha dos documentos que se utilizarão; convém montar, modernizar, actualizar bancos de dados; convém escolher e hierarquizar em função do valor atribuído a factores como organização escolar, familiar ou a socialização, por exemplo, na reprodução de «habitus» culturais.

Tentem-se ainda análises científicas do universo em estudo (cultura e contra-cultura), partindo de instrumentos intelectuais e linguísticos, de metalinguagens e de semiologias diversas e interactivas.

Acabe-se enfim com processos de legitimação de pressões institucionais que visam manter uma certa ordem pedagógica. Acabe-se com o uso ilícito de técnicas sociológicas (inquéritos, sondagens, análise do conteúdo) para legitimar problemas mal levantados, escolhas invertidas, más representações de situações reais. Acabe-se com a ilusão do ser possível *ensinar* a/uma competência de comunicação, mesmo recorrendo à sociolinguística.

4. Para Barnes (1977)<sup>5</sup>, por exemplo, a sociolinguística é de «very little use in understanding pedagogical issues». Halliday<sup>6</sup> irá criticá-lo em 79, afirmando-o não sensível ao reposicionamento do objecto da linguística: já não «almost exclusively linguistic forms» mas «meanings and functions». Consagra-se assim um caminho de abertura a programas de ensino de línguas «designed on communicative, functional or notional lines»<sup>6</sup>.

Sem tomar posição por uma ou outra escolha, impõe-se-nos todavia constatar o quanto são pobres e lacunares as relações entre estudos linguísticos («latu sensu») e materiais «práticos» de ensino.

Porquê esta situação?

Talvez porque engane o falar genericamente em sociolinguística.

É que, de facto, não há uma, mas várias correntes dominantes, estruturáveis, a partir de duas grandes orientações.

Por um lado temos a língua definida pelo seu aspecto social e no(s) modo(s) como os actores sociais usam a linguagem. Destaquem-se aqui algumas correntes. Primeiro, a *sociologia da linguagem*, tendo como objecto de estudo a linguagem no seu contexto social ou a significação social da linguagem (Fishman, 1968, 1971)<sup>7</sup>. Temas dominantes: o multilinguismo resultante da organização social e de distribuições geográficas de línguas minoritárias, o bilinguismo, a diglossia, a padronização. Damos aqui particular relevo a estudos de relação entre grupos étnicos e/ou sociais, países, línguas de comunicação oral e línguas veiculares. Trata-se de uma disciplina científica que se impõe articular com problemas educativos gerais e com problema de política linguística, visando também o ensino de línguas estrangeiras, a planificação curricular e a alfabetização.

Insito, neste mesmo domínio o trabalho de Bernstein e a chamada «hipótese do déficite linguístico». Podemos apresentá-la resumidamente dizendo que as exigências no «desempenho» linguístico, estabelecidas pelas classes dominantes, determinam a variedade padrão de uma língua, a sua norma-padrão. Esta, por sua vez, determina o reconhecimento e a aprovação ou a recusa, de um comportamento verbal, fixando uma

escala normativa de avaliação. Será pois em contraste com esta que certas variedades podem ser consideradas melhores ou piores.

Acontece ser a falta da classe média a que mais frequentemente coincide com a variedade padrão, tornando-se portanto mecanismo selector e filtro social.

Compreende-se facilmente a que poderá conduzir uma posição deste tipo, se transporta, de modo simplista, e porque não ingénuo, para a elaboração de materiais didácticos, por exemplo. Sentimos, de novo, de modo agudo, o fosso entre descrições científicas e descrições ou aplicações pedagógicas.

Destaque particular, ainda aqui, para aquilo que designaremos por *sociopsicologia da linguagem*, ou seja, o estudo de atitudes ante uma língua, atitudes que vêm de crenças, de opiniões, de posições ante as línguas que se falam, se querem falar, que nos recusamos ou nos obrigam a falar. Cito Lambert, desde a sua obra de base em 72: *Language, Psychology and Culture*. California, Stanford University Press.

Inclua-se também nesta orientação a sociolinguística varicionista, que se propõe articular produção linguística e contexto social, desenvolvendo estudos de variabilidade, marcados, contudo, pelo perigo do empirismo de certas descrições - como o acentuaram F. Gadet e M. Pêcheux<sup>8</sup>. Como objectivo fundamental: «l'ensemble des conduites linguistiques collectives caractérisant les groupes sociaux dans la mesure où elles se différencient et entrent en contraste dans la même communauté linguistique globale» -Marcellesi<sup>9</sup>, 1974, p. 15.

Estudos de variabilidade, ainda, por exemplo, em dialectos urbanos. Surgem em Labov, onde vamos encontrar análises de correlações entre factores sociais (classe, sexo, idade, ... maior ou menor formalismo em contextos conversacionais, etc.) e respectivos efeitos em certas microestruturas de formas linguísticas - exemplo, o caso de variáveis fonológicas e gramaticais.

De referir ainda a articulação de uma norma valorizadora - positiva ou negativamente, de certas pronúncias ou dialectos - com a ideia de um nível médio de uso corrente, erigido em norma. Daqui a explicitação de regras puramente normativas (ex. *their* não se lê como *d*-), de tipo III, de outras, mais ou menos imperativas, de usos escolares decorrentes, de uma língua standard média - tipo II; diferentes, ambas, das regras linguísticas (tipo I), fundamentais, ligadas a uma estrutura abstractizante, inconsciente, mais profunda<sup>10</sup>.

Relevo, enfim, também nesta orientação para o estudo interaccional dos comportamentos verbais - Gumperz e Hymes, sobretudo para o que se designa por competência de comunicação e *etnografia da fala*. Esta trabalha sobre acontecimentos comunicativos específicos («communicative events»), em determinadas comunidades. Trata-se de um domínio de pesquisa integrado e que, também ele, transcende a sociolinguística *strictu sensu*, fornecendo-nos estudos sobre a linguagem, tal como esta é usada, no seu quotidiano, por falantes nativos - forma de práticas sociais interactivas.

No campo teórico deve-se particular relevo a certos textos de Dell Hymes, como o de 1962, clássico, ou o de 1974. Neles se podem isolar certas particularidades, quando da observação - análise - descrição de uma competência comunicativa no âmbito da etnografia da fala, ou seja, de padrões de usos verbais dentro de culturas específicas.

Apontemos algumas dessas particularidades:

- . tipologias de actos de fala, funções e significação
- . regras de selecção (contextos sociais, situações; papel, estatuto, actos de fala dos interlocutores; interacções criadas; canais e suportes, ...)

Há portanto articulação com estudos sociológicos e etnográficos, sobretudo com os que têm por base dados registados em fita audio - ou video - magnética, dados de interacções conversacionais ou outras.

Contudo, algumas perguntas têm de se fazer: onde, exactamente, a fronteira entre etnografia da fala e análise do discurso? entre estas e a teoria dos actos de fala ou a etnometodologia? Mais, como articular etnografia da fala, simulações, redes de comunicação e ensino de línguas estrangeiras? Como vencer a impossibilidade de ultrapassar uma língua standard média e até de a criar, dado esta ser ilusória, imaginária, não real?

Veremos agora que poucas são as relações entre qualquer uma destas correntes e o ensino das línguas estrangeiras.

De facto, embora a *sociologia da linguagem* constate

- . o declínio do ensino das línguas estrangeiras, em geral;
- . o apagamento de motivações tradicionais: cultura, literatura, viagens;
- . o aumento da aprendizagem de línguas de especialidade, ou para fins específicos, sejam estes *ler* em língua esgua estrangeira, aprender línguas africanas ou asiáticas, visar somente um conhecimento real do povo que as fala, tendendo para mudanças de atitude em relação a esses povos (cf. Ingram, 1978)<sup>11</sup>;

são quase nulas as acções que aqui se enraízam.

E, no entanto, como consequências, a nível de programas, poderíamos apontar, desde já, algumas acções prioritárias

- . *discussão* de  
problemas sociais e políticos decorrentes ou obrigando a certas planificações linguísticas  
fenómenos de multiculturalismo e de multilinguismo/biculturalismo e bilíngüismo
- . *compreensão* de  
natureza da linguagem humana  
relações entre línguas e dialectos  
diversidade linguística e universais linguísticos.

Quanto a Bernstein, Labov, Hymes, Gumperz, ..., pouca tem sido a reflexão que, em ensino de línguas estrangeiras, e, sobretudo no ensino da língua materna, o seu trabalho devia exigir.

Por outro lado, se a etnografia da fala nos põe a hipótese da existência de um «level of speech acts [that] mediates immediately between the usual levels of grammar and the rest of a speech event or situation in that it implicates both linguistic form and social

norms» (Hymes, 1962)<sup>12</sup>, uma quase incógnita se põe, na prática pedagógica, quanto a articular esses níveis entre si, seja isto a propósito da utilização de modalizadores, da relação tom de voz - entoação ou da que se estabelece entre diferentes tipos de movimento, gestos, mímica e acções verbais.

Descritores, regras de ocorrência, muito pouco está suficientemente pormenorizado, muito pouco se encontra cabalmente estudado, muito menos ainda foi aplicado em situação de ensino.

Citem-se, como demonstração exemplar, as afirmações feitas nos trabalhos sobre *kindly* e *please* de Quirk (R.)<sup>13</sup>, Leech (G.)<sup>14</sup> e Ross (J. R.)<sup>15</sup>.

Aliás, de tudo isto, o que acabou por dominar, em práticas pedagógicas, e até das mais reflectidas, foi o modelo Jakobson - Hymes (designação minha), modelo das funções da linguagem em situações de comunicação (vd. Hymes, 1962) e foi o relevo dado à acção dos papéis sociais e dos papéis psicológicos naquelas situações.

De resto, uma «gramática de comunicação tem até hoje servido, sobretudo, para re-arrumar o já adquirido ... de outro modo. Lembro que Leech (acima citado) escreveu ser o seu livro apenas para estudantes avançados (p. 10) em estudos de gramática *da e na sua própria língua*; especificando ainda que tal gramática de comunicação, «has groundings in the grammar of the language after *several Years of School English*»).

5. Outra orientação há ainda a referir, a que se enraíza em diferentes pragmáticas e em problemas de enunciação.

Podemos fazê-la remontar a Morris, Pierce, Austin, Searle, tanto quanto à pragmática textual alemã.

O campo de pesquisa delimita-se à volta de actos que co-ocorrem com o de falar e que revelam as nossas intenções de acção sobre o(s) interlocutor(es), de molde a modificar-lhes sistemas de valores, comportamento, ..., etc. É evidente que a força ilocucionária de um acto - e é uma relação de força que aqui se indicia - depende de todo o contexto/situação de interlocução, dela dependendo também, naturalmente, o valor argumentativo do *dito*, do *representado* («performed») ou do *pre-suposto*.

A linguagem surge deste modo, não só como veículo de representações sociais, mas também como indício, marca de relações de poder, de manipulações mais ou menos conscientes.

6. São tudo tramas complexas, esboço de fronteiras em que se cruzam o linguístico e o discursivo, ambos, já por si, no limiar de outras ciências.

E, se nem um, nem outro são redutíveis, como os articular, e a partir de que descrições científicas com progressões didácticas ou com conteúdos pragmáticos?

Só uma hipótese de trabalho nos é possível sugerir: a da investigação de terreno, trabalho conjunto de docentes - investigadores de vários tipos e níveis de ensino. Pedimos também que se repensem programas, livros, materiais diversos. Que se colabore, sem modismos, sem exhibições mais ou menos científicas vs outras mais ou menos pedagógicas. Que se pense mais nos alunos e no que realmente queremos, para além de

uma competência gramatical ou de uma adequação a contextos. Que se articulem saberes plurais

- . cognitivos (saber, saber pensar, saber dizer, ...)
- . psicomotores (saber dizer, saber falar, ...)
- . afectivos (saber estar, saber ser, ...)

E que se estimule a progressiva tomada de consciência por cada um,

- . de uma identidade cultural que coexiste com outras e que marca, profundamente, toda a relação EU - OUTREM
- . de fenómenos de criação cultural
- . da possibilidade de um humanismo universalizante.

Tudo isto é, afinal, bem mais importante do que a aprendizagem de uma língua. Ou não será? ●

#### REFERÊNCIAS

1. EICHEIM (H.) et alii - Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld Zwischen Gesellschaft Schule und Wissen schaften, München, Druckerei Kemmler e Hoch Gmbtt, 1981, p. 16.
2. RICARDO MARQUES (M. E.) - «Langue internationale» et approche interculturelle, in Triangle 1, Paris, AUPELF, 1981, pp. 35-46.
3. in «L'école et la vie», n.º 4, janº 1979.
4. BOURDIEU (Pierre) - La distinction-critique sociale du jugement, Paris, ed. de Minuit, 1979.
5. BARNES (Douglas) - The study of classroom communication in teacher education, in Gill (M.) e W. J. Crocker, eds, English in Teacher Education, New South Wales, University of New England, 1977.
6. HALLIDAY (M. A. K.) - Linguistics in teacher Education, in Maling-keeps (J.) e B. D. Keeps, eds, Language in Education, Camberra, Curriculum Development Centre, 1979.
7. FISHMAN (J. A.), ed. - Readings in the Sociology of Language, la Haye, Mouton, 1968; Advance in the Sociology of Language, la Haye, Mouton, 1971.
8. GADET (F.) e PECHEUX (M.) - La langue introuvable, Paris, Maspero, 1981.
9. MARCELLESI (J. B.) e GARDIN (B.) - Introduction à la Sociolinguistique, Paris, Larousse, 1974.
10. LABOV (W.) - Sociolinguistique. Paris, ed. de Minuit, 1976, p. 95.
11. INGRAM (D. E.) e QUINN (T. J.) (eds.) - Language Learning in Australian Society. Proceedings of the 1976 Applied Linguistics Association of Australia Conference.
12. HYMES (D.) - The ethnography of speaking, in J. A. Fishman, ed., Readings in the Sociology of language, la Haye, Mouton, 1968.
13. QUICK (R.) et alii - A Grammar of Contemporary English, London, Longman, 1973.
14. LEECH (G.) e STUARTVIK (Jan) - A Communicative Grammar of English, London, Longman, 1975.
15. ROSS (Jonh R.) - Where to do things with words, in Peter Cole e Jerry Morgan, eds, Syntax and Semantics, vol. 3, Speech Acts, New York, Academic Press, 1975, pp. 223-56.

## ***ET LES ARABES DANS L'HISTOIRE? REFLEXIONS SUR LE PROBLEME DES TRADUCTIONS***

---

**Problemas de tradução, problemas de relações entre culturas, problemas de articulação entre sociedade — cultura — linguagem: temário actual, exigindo reflexão crítica e tipos diversos de investigação.**

---

Ces réflexions portent sur les deux grands mouvements de traductions qui ont permis au monde musulman de découvrir la pensée grecque et de la transmettre à l'Europe. On pourrait s'étonner de trouver ce genre de réflexions à propos de recherches en syntaxe et en sociolinguistique, mais dans la mesure où la traduction implique une réflexion sur les relations entre langues d'une part et entre langue et culture d'autre part, le problème de l'apport hellénique et oriental au monde arabo-musulman semblait pouvoir trouver ici sa place.

Il n'est plus nécessaire à l'heure actuelle de prouver que la Grèce est à l'origine de la spéculation scientifique et philosophique dans le monde arabe et musulman. Ce qui choque cependant, c'est la manière et le langage dans lesquels le problème a été traité, en particulier au XIX<sup>e</sup> siècle, par certains esprits scientifiques et éclairés. Ainsi, si l'on admet facilement qu'"l'armature de la pensée scientifique des Arabes est entièrement grecque" (Montgomery Watt, 1972, p. 153-154), même s'il est difficile d'établir "jusqu'à quel point les Arabes furent le simple véhicule de ce que les Grecs avaient découvert, et jusqu'à quel point leur apport fut original" (*idem*, p. 153); si l'on admet par ailleurs que "les Arabes ne firent qu'adopter l'ensemble de l'encyclopédie grecque telle que le monde entier l'avait acceptée vers le VII<sup>e</sup> et le VIII<sup>e</sup> siècles" (Renan, 1852, Avertissement, II, III), ce qu'on a du mal à comprendre, c'est que des gens "étrangers à la science et à la philosophie", utilisant "un système grammatical [qui] sent évidemment l'enfance de l'esprit humain" et une langue qui a conservé "plus clairement qu'aucune autre, le souvenir d'un de ces langages que l'homme dut parler au premier éveil de sa conscience" (Renan, 1885, p. 24), aient pu réussir à faire que "le développement intellectuel représenté par les savants arabes [fût] jusqu'à la fin du XII<sup>e</sup> siècle supérieur à celui du monde chrétien" (Renan, *idem*, Avertissement). On peut enfin admettre que la philosophie fut "écrite en arabe, voilà tout" (*idem*). On se demande toutefois comment une langue à caractère "physique et sensuel" (*idem*), une langue "qui était très pauvre en termes de civilisation" (Pellat, 1950, p. 4) a pu servir à transmettre les trésors de la pensée grecque et orientale. Le véritable problème qui se pose à nous c'est celui de savoir d'une part quelle fut l'originalité de l'Islam devant l'apport hellénique et d'autre part l'effort de la langue arabe pour intégrer un apport massif qui lui est étranger.

S'agissant du problème de l'influence grecque sur la pensée musulmane, on a souvent

parlé de "traduction". Il convient de nuancer quelque peu ce terme car il semble qu'il y ait eu beaucoup plus que de simples traductions. Déjà, aux VIII<sup>e</sup> et IX<sup>e</sup> siècles [ ... ] de nombreux textes sur l'astronomie (et sur l'astrologie en tant que comportant une connaissance de l'astronomie) furent *traduits* en arabe du sanskrit, du pehlevi, du grec et du syriaque" (article de l'E. I sur l'astronomie, 'ilm al-Hay'a). En philosophie, Aristote fut l'autorité indiscutée mais "non seulement on vérifie [cet] usage très libre d'Aristote, mais on croit se servir de lui alors qu'on suit des ouvrages qui ne lui appartiennent que comme apocryphes, tels la *Theologia* et, plus tard, le *De causis*, qui sont des compilations effectuées, la première sur les *Enéades* IV - VI de Plotin, et le second sur les *Eléments de théologie* de Proclus, avec quelques additions, et dont la non authenticité a été récemment établie" (Quadri, p. 6). On sait par exemple qu'Al-Kindi (IX<sup>e</sup> s.) fut chargé par Al-Ma'mun de "traduire" des ouvrages d'Aristote sur des textes grecs et syriaques, et qu'il était versé dans les sciences grecques. Mais "al-Kindi n'a jamais su le grec mais il retouchait les traductions" (Badawi, 1968, p. 26 - 32). Il suivit, paraît-il, scrupuleusement la doctrine d'Aristote qui donnait une très grande autorité à la logique, ce qui fit qu'on lui attribua quatre traités de philosophie qui ont été traduits en latin: *De intellectu*, *De somno et visione*, *Liber de quinque essentiis* et *Liber introductorius in artem logicae demonstrationis*. "Mais le dernier fut composé par un certain Muhammed, [élève d'al-Kindi], et l'authenticité du troisième est douteuse" (Quadri, p. 67). Par ailleurs, "Aristote n'est plus ainsi celui qui a offert des textes à des commentateurs plus ou moins avisés et doués d'esprit critique, mais il est le guide idéal d'un mouvement qui prend de lui ou des apocryphes qu'on lui attribue, l'envoi des divers problèmes qui furent des questions autour desquelles la spéculation postérieure se développa en grande partie, tout autant que la spéculation médiévale. [ ... ] Il faut en effet avoir présent à l'esprit que ce n'est pas une œuvre critique que celle des commentateurs d'Aristote Grecs ou Arabes, mais essentiellement une œuvre constructive. Sinon par occasion, ils ne cherchaient pas à découvrir la vraie pensée d'Aristote, mais ils allaient à la découverte de la vérité elle-même, marchant sur les pas de ce guide merveilleux ou sur les traces qu'on lui attribuait. Plus nous approfondissons les écrits des Arabes, plus nous sentons que leur travail n'était pas une œuvre d'exégèse, mais, par son but et ses résultats, une œuvre qui représente une étape fondamentale et des plus concluantes sur le chemin paisible de la recherche philosophique" (Quadri, p. 7). C'est ainsi par exemple que "les Arabes réservaient le nom de philosophes à une classe particulière de ces chercheurs de la définition du réel; à ceux qui se disaient interprètes du Philosophe, c'est-à-dire d'Aristote, en dehors des Ulémas qui utilisent également la philosophie grecque à travers des traductions, et en dehors de ceux qui, médecins, naturalistes, mystiques ou historiens, apportaient leur contribution à la philosophie" (idem, p. 66). C'est dans ce cadre que les *Catégories*, les *Analytiques*, la *Métaphysique*, le *De coelo et mundo*, le *De Anima*, etc., "prirent un vêtement arabe". Bien plus, c'est un Aristote éclectique que les Arabes ont connu et, comme le dit R. Arnaldez (article *falsafa*, dans E. I. ), il est "difficile de donner un sens précis à l'idée d'un héritage grec; la pensée grecque est loin d'être une". Or les Musulmans de langue arabe "avaient dû tout apprendre, depuis les doctrines présocratiques jusqu'aux œuvres et aux commentaires de Proclus et de Jean Philopon. Ils sont donc partis de la connaissance acquise d'un tout de la pensée grecque, connaissance globale et abstraite qui se présentait à eux comme une culture en soi à laquelle manquait la dimension historique. Ce n'est pas

qu'ils aient ignoré qu'il y avait une histoire de la pensée, mais ils la connaissaient presque exclusivement par ce qu'en dit Aristote". En gros, ce que la falsafa a emprunté à la philosophie grecque, c'est "une forme commune, un schéma général du monde, une conception d'ensemble de l'esprit, de l'âme, de l'homme, de la connaissance humaine ... Dans le détail, et derrière cette uniformité de structure, chaque philosophe a fait son propre choix, et la première falsafa est beaucoup plus originale qu'on pourrait le croire quand on dit qu'elle n'est que le néoplatonisme arabe" (Arnaldez).

Les Musulmans eurent donc recours à Thémistius (IV<sup>e</sup> siècle) pour qui la logique et la physique n'étaient que des auxiliaires de l'éthique et qui, dans un but pratique (rendre Aristote accessible), avait fait des "paraphrases où il rassemblait avec clarté et concision les idées du maître" (Arnaldez). A un autre commentateur d'Aristote, Jean Philopon, on prit l'idée que l'esprit scientifique, "dégagé de la métaphysique outrancière des néo-platoniciens d'Athènes, peut s'accommoder du dogme fondamental du monothéisme révélé" (*idem*). On peut dire que d'une manière générale la philosophie musulmane s'est définie et a créé son lexique dans une entreprise où se mêlaient "traductions, commentaires, réflexions personnelles et applications" (Arnaldez). C'est une des raisons pour lesquelles l'Islam sunnite orthodoxe n'a jamais vu la philosophie d'un bon oeil: elle fut "un foyer de réflexion sur l'héritage de la pensée grecque" et se caractérisa comme "quête d'un humanisme religieux, avec tout ce que l'humanisme implique de liberté d'esprit" (Arnaldez).

Comme Aristote, Platon connu une fortune appréciable chez les Arabo-musulmans qui l'avaient découvert d'après les différentes manières selon lesquelles ses oeuvres véritables et celles qui lui étaient attribuées à tort, étaient lues et étudiées dans les parties grecques de l'Empire romain avant la conquête arabe. "Aucune des oeuvres authentiques de Platon ne nous est parvenue dans une traduction arabe [ ... ] par contre le nombre des oeuvres apocryphes attribuées à Platon est immense"<sup>(1)</sup> (Badawi, p. 77). On n'eut affaire et on ne s'intéressa comme objet d'étude qu'à des interprétations et à des commentaires des oeuvres de Platon: résumé du *Timée*, fragment de la paraphrase de la *République*, fragment du résumé des *Lois*, référence au résumé de *Parménide*, le tout rendu accessible par Hunayn b. Ishaq. "Des fragments du commentaire médical du *Timée* ont été recueillis chez les écrivains Arabes médecins. De nombreuses citations de Platon et références à son oeuvre atteignent le monde musulman à travers des traductions [ ... ]. Al-Fārābī utilisa un commentaire de la *République* [qui représente la principale partie du commentaire d'Averroès, accessible dans une traduction en hébreu et dans une traduction latine du XVI<sup>e</sup> siècle]. Un résumé du même genre des *Lois* fut utilisé par al-Fārābī dans son abrégé de l'ouvrage ... Al-Rāzī commenta le commentaire de Plutarque sur le *Timée* et, Yahia ibn 'Adī copia le commentaire de Plutarque ' ... (R. Walzer). On peut dire, en résumé, que les Arabes n'ont vu Platon qu'à travers ses interprètes néo-platoniciens (Plotin, Porphyre, Proclus, etc.). Le Platon auquel ils font référence est toujours le Platon de Plotin et de ses disciples. "Yahia ibn 'Adī avait dans sa bibliothèque le commentaire du *Sophiste* (perdu dans l'original grec) d'Olympiodore (VI<sup>e</sup> s.) dans la traduction de Ishāq b. Hunayn (fils du grand traducteur); on mentionne un commentaire sur la *République* traduit par Hunayn et Yahia", etc. (Walzer). Bilan: "on n'a retrouvé jusqu'à présent aucun manuscrit de ces traductions arabes ou d'autres des dialogues de Platon". Juste des citations dont on

se demande s'il faut les attribuer à Platon ou à un auteur intermédiaire. Pour tout ce qui semble avoir été son œuvre et même pour le Platon associé aux superstitions (magie, alchimie, astrologie) qui sont devenues partie intégrante de l'enseignement de la plupart des écoles néo-platoniciennes, "les Arabes, faisant un pas de plus, firent de Platon l'auteur d'ouvrages d'alchimie" ... C'est ainsi qu'on pense qu'un [autre] traité d'alchimie, le *Liber Platonis de XIII clavibus*, a été traduit de l'arabe en latin en 1301 (d'après Walzer).

On pourrait multiplier les exemples à perte de vue, un constat s'impose: il semble que par "traduction du grec en arabe" on ait entendu une activité beaucoup plus large et plus complexe que l'exercice qui eût consisté à transporter dans une langue les spéculations qui se trouvaient écrites et pratiquées dans l'autre. Peut-être convient-il d'être encore plus circonspect en ce qui concerne la spéculation philosophique. On sait en effet qu'il y eut en quelque sorte deux voies de pénétration: celle de la philosophie "naturelle", représentée par Pythagore, Thalès, Milet, etc., en gros par les Sabéens, les Egyptiens ...; et une philosophie qu'on pourrait appeler "politique", incarnée, elle, dans les figures de Socrate, de Platon, d'Aristote et de leurs commentateurs. Les Arabes ayant opté en quelque sorte pour Aristote se sont trouvés poussés vers une forme néo-platonicienne de philosophie, à la rencontre de Platon et d'Aristote, le second permettant une "lecture" du premier.

Il est évident que si l'on s'engage dans le débat sur l'influence de la Grèce sur les Arabo-musulmans, il devient difficile de faire la part des choses et l'on a vu à quel point le problème était "sensible". En fait, "il convient moins de parler d'influence que de pression de sélection exercée par le système culturel d'accueil sur des techniques, des modes, des conduites, des idées d'une civilisation momentanément plus avancée. La portée d'une influence dépend aussi de la capacité d'accueil et du mode d'utilisation de l'élément emprunté ... [et l'historien se doit de contribuer à] une connaissance positive des modes d'intégration et de survie des idées dans des systèmes culturels différents" (M. Arkoun). On s'aperçoit malheureusement que ce qui domine, c'est, très souvent, un "vocabulaire plus ou moins métaphysique" et que, "à des degrés divers, l'histoire des historiens n'est que la traduction idéologique du processus de construction nationale" (*idem*). Je laisse donc volontairement de côté<sup>(2)</sup> l'aspect polémique et apologétique pour étudier dans les quelques pages qui suivent l'apport des non-Musulmans à la pensée musulmane.

Devant ce qu'il est convenu d'appeler "le mirage grec", les Arabes (Musulmans, Chrétiens et Judaisés) rivalisèrent de zèle pour traduire les monuments grecs reconnus et admirés comme supérieurs aux idées des Perses et à la philosophie indienne. "Les traducteurs du grec en syriaque furent d'abord des Syriens, donc de langue araméenne, nestoriens [ ... ], à Edesse et Nisibe, puis à la célèbre école de Gondé-Shāpūr, en Iran, fondée au VI<sup>e</sup> siècle de notre ère (peu avant la fermeture de l'école d'Athènes par Justinien en 529). C'est là que passèrent en syriaque Aristote et Galien. Au nord de l'Iraq, surtout au IX<sup>e</sup> siècle, les Sabéens [ ... ] de Harrān se distinguèrent dans les sciences. D'autres Chrétiens, jacobites (monophysites), dès le VI<sup>e</sup> siècle, s'intéressèrent aux 'sages Grecs' ... Alexandrie eut aussi son école de traducteurs (généralement Chrétiens jacobites) du grec en syriaque, puis en arabe, notamment pour Plotin" (Quadri, p. 124). Au IX<sup>e</sup> siècle, à Bagdad, il y eut une activité colossale entreprise par le "bayt al-Hikma" (Maison de la Sagesse) fondée en 832 par le calife al-Ma'mūn. Des émissaires partaient pour Byzance, à la recherche de

manuscrits grecs qui étaient alors traduits du grec en syriaque. Parmi les traducteurs de cette école on peut citer Qosta ibn Lūqā (mort en 912), Ibn Masawayh (857)S.. La plupart, tout en vivant à la cour du calife, gardaient leurs convictions. Poursuivis par la haine des Grecs, ils s'étaient expatriés pour échapper aux persécutions mais, malgré les dissidences qui les opposaient à Byzance, ils eurent facilement commerce avec la science grecque. "Ils possédèrent les seize traités de Galien, mis en forme par les Alexandrins" (Quadri-Vardet).

Il faut faire ici une place particulière à celui qui fut, sans conteste, le plus grand des traducteurs de cette époque: Hunayn ibn-Ishāq (809-873), chrétien<sup>(3)</sup> arabe, qui fut l'animateur d'une importante école de traducteurs (parmi lesquels étaient son fils et son neveu). C'est grâce à son œuvre que le monde arabe a connu le gros de la science grecque (Hippocrate, Galien, etc.), et c'est également lui qui laissa une série de remarques sur les problèmes pratiques de la traduction, dans une épître (Risāla ilā 'Ali b. Yahia fi dhikr mā turgima min kutub Djā-linus ...) sur les traductions de Galien. Placé par le calife al-Ma'mūn et maintenu par ses successeurs à la tête d'un bureau officiel de traductions à Bagdad (832), il était chargé de choisir et de guider des collaborateurs capables de traduire en arabe, soit à partir de versions syriaques, soit sur le texte original des auteurs grecs qu'il leur désignait. Il manifesta, dit-on, une prédilection pour le syriaque aux dépens de l'arabe auquel il reprochait le manque de terminologie adéquate, en comparaison du syriaque, du grec ou du persan. Cependant, "dans leurs traductions, son école et lui évitaient le plus possible les simples transcriptions et ils participèrent ainsi à la création d'une terminologie arabe" (Quadri). Il avait de la peine à acquérir une bonne connaissance de la grammaire arabe (cf. article Hunayn, dans *E. I.*). Dans son épître, il explique qu'il ne commençait à traduire que sur le texte grec critique qu'il avait préalablement établi par collation des différents manuscrits disponibles, en donnant, en gloses marginales, les variantes les plus significatives. En plus de la critique des sources, "il fallait aussi réviser la langue et le style, trouver des équivalents arabes à la terminologie des Grecs, et adapter la syntaxe sémitique de l'arabe pour lui faire rendre les nuances du grec" (Quadri, p. 142). Les travaux entrepris passaient ainsi par trois étapes: interprétation pure et simple, critique et révision, transcription. D'après A. Jourdain, la transcription consistait à "transcrire l'ouvrage en arabe, non pas en le copiant fidèlement, mais en y faisant, soit sur le texte de l'auteur, soit à ses démonstrations, les corrections, modifications que le copiste ou plutôt l'éditeur jugeait convenables. C'est ainsi que parfois les traces de paganisme étaient éliminées des ouvrages anciens ... Étant au moins trilingue (grec, arabe et syriaque), Hunayn traduisait lui-même soit en syriaque pour les Chrétiens, soit en arabe pour ses patrons musulmans. Ses collaborateurs ne connaissant pas le grec aussi bien que lui firent des traductions en syriaque à partir des versions arabes qu'il avait réalisées, ou des traductions du syriaque en arabe à partir de versions dont il était l'auteur. Il arrivait que Hunayn n'avait pas la possibilité de comparer et de corriger les versions d'après les originaux grecs, il n'en était pas moins le signataire et le signataire unique des traductions ... Il reste donc à montrer "par une analyse de la langue et des erreurs qui peuvent provenir de l'ambiguïté des mots syriaques, si les versions arabes ont été faites par Hunayn directement sur le grec ou par quelqu'un d'autre d'après sa version syriaque ... [ Or ] presque toutes les traductions en syriaque sont aujourd'hui perdues ..." (article *E. I.*).

On sait, parce que cela est dit par les philosophes musulmans eux-mêmes, combien fut importante l'influence de la philosophie du maître incontestable: Aristote. Il faut cependant rappeler que les Musulmans n'ont pas accédé directement à l'oeuvre d'Aristote et que souvent elle leur est parvenue à travers la réflexion du christianisme et en particulier des ordres monastiques d'Orient. Ce n'est donc pas la traduction seule qui a permis ce contact: elle y a contribué, aidé, jusqu'à tracer un chemin à sa pensée païenne dans l'esprit des rationalistes musulmans, dont la plupart se nommeront, sans plus, "péripatéticiens arabes" (Quadri, p. 11). "Ainsi donc, la *Theologia*, comme le *De Causis* ont concouru à la formation de la pensée arabe, mais davantage chez les philosophes péripatéticiens que dans les sectes théologiques. Combien, au contraire, est toujours vivante chez celles-ci, la présence de penseurs chrétiens" (*id.*): le pseudo-Aéropagite, dont les ouvrages étaient lus et universellement répandus et réputés, et dont Philopon et Saint Jean Damascène avaient estimé et proclamé la supériorité et le nom comme celui de la plus vénérable figure de la pensée chrétienne (d'après Quadri). En étudiant la littérature des grandes hérésies chrétiennes d'Orient, on s'aperçoit à quel point Nestoriens, Jacobites, etc. furent proches de l'Islam et en contact avec lui (certainement en tout cas, plus proches que la pensée orthodoxe de l'Eglise). C'est dans ces sectes que l'hellénisme était vivant, dans son esprit et dans sa culture. Or, bien des maîtres chrétiens furent les maîtres de nombreux théologiens et penseurs musulmans. Pour ne citer que cet exemple, al-Fārābī eut pour maître à Bagdad le médecin chrétien Yohanna b. Hailān; il eut pour condisciple le traducteur Abū Bishū Matta, chrétien également, et l'on dit qu'il eut beaucoup d'influence sur un autre traducteur, Yahia ibn 'Adī, le principal représentant de l'école des aristotéliens chrétiens de Bagdad. Or, tous ces maîtres appartenaient à des courants hétérodoxes et leurs argumentations, puisées chez les Grecs, durent avoir une importance très grande dans l'édification de certaines spéculations musulmanes. C'est donc à un hellénisme en quelque sorte christianisé que les Musulmans eurent d'abord accès. A titre d'exemple, on peut citer le débat sur la Trinité pour lequel les Chrétiens avaient dû recourir à la philosophie grecque et en particulier aux oeuvres d'Aristote (la *Logique*, la *Didactique*, la *Métaphysique*; les notions de substance, d'accident, de genre, de différence, etc.). On fit donc des traductions rapides des ouvrages touchant à ces arguments dans un souci pratique évident et, si avec l'Islam il y eut un changement de religion, tout ce qui existait de polémiques resta vivant. Il en fut de même pour la *Physique* d'Aristote, les oeuvres de Ptolémée ou de Galien. Les Musulmans poussèrent l'effort dans le même sens, n'hésitant pas à utiliser le savoir de leur mawālī et de leur dhimmi ("clients" et "protégés") qui n'étaient pas musulmans, jusqu'au moment où ils purent eux-mêmes repenser leurs sciences en leur donnant un nouveau sens et une nouvelle fonction. Al-Fārābī, par exemple, s'attache à une grammaire pouvant s'adapter à la langue, à une théologie dialecte (*Kalam*) et à une jurisprudence (*fiqh*), réduites au service d'une religion particulière. Il utilise les formes expliquées dans les *Topiques* et les *Sophistici elenchi*. Son métaphysicien est aussi un législateur (comme Platon l'a montré dans ses *Lois*); la *Rhétorique* et la *Poétique* apportent la meilleure méthode pour faire sentir la vérité aux non-philosophes en exerçant une action sur leur imagination. On sent dans l'oeuvre philosophique d'al-Fārābī l'influence du programme de l'école de Baghdād, de même qu'on sent la forte impression que fit sur sa pensée l'interprétation par les derniers alexandrins de la philosophie grecque. On notera enfin l'influence

de Gondé-Shāpūr, “un des centres du syncrétisme oriental qui unit les recettes pratiques de l'Orientaux spéculations mystiques de l'ancien paganisme grec. Ce syncrétisme a également l'ambition d'unir, en un même faisceau, des disciplines aussi diverses que l'astrologie, l'alchimie et la médecine, au nom de la prépondérance reconnue au pseudo-Platon, dérivée du *Timée* ou du faux Démocrite d'Abdère ...” (J. C. Vardet, *E. I.* ).

A ce stade de réflexion, un problème intéressant reste encore à élucider dont il a déjà été question au début: le problème de l'effort de la langue pour s'adapter à des besoins nouveaux. Il est, je pense, inutile de revenir sur les théories de Renan dont on sait l'inspiration et les enjeux idéologiques. Je ne l'ai cité que pour situer le problème qui est un problème réel et qui ne va pas sans évoquer des phénomènes similaires que connut la France du XVI<sup>e</sup> siècle lorsque le français dut recevoir un apport considérable de racines grecques et latines<sup>(5)</sup>.

Ce qu'il est important de noter d'abord, c'est que l'effort pour adapter la langue arabe aux besoins de la science et de la philosophie ne semble pas avoir été accompli par les grammairiens ou les lexicographes. Au contraire, ceux-ci s'étaient enfermés dans un purisme farouche, refusant de prendre en compte autre chose que le Coran et la poésie. C'est que “l'organisation de l'empire islamique, qui est contemporaine des premiers balbutiements de la science arabe, s'effectua par paliers” (Pellat, 1950, p. 41). On commença par maintenir en place l'administration déjà existante (grecque ou persane), et ce ne fut que vers la fin du VII<sup>e</sup> siècle qu'on commença à l'arabiser (non sans mal) en traduisant les pièces officielles. “En combinant la technique des savants et les emprunts aux langues administratives déjà peu ou prou passées dans l'usage, les traducteurs parvinrent à former un jargon administratif d'apparence bien arabe” (Pellat, *id.* ). Cependant, malgré la réticence des lexicographes, il fallut sacrifier à la nécessité de disposer d'une terminologie islamique, le Coran contenant de nombreuses dispositions juridiques mais ne fournissant pas les termes dont se servaient les docteurs musulmans.

Si la grammaire est restée en quelque sorte étrangère à la panoplie des traducteurs, c'est probablement dans son objet même qu'il faut en chercher l'explication. En effet la grammaire arabe apparaît dès sa naissance comme un auxiliaire des sciences religieuses. Son objet: “un langage artistique utilisé dans la poésie et dans la prose coranique et est des dialectes” (Fleisch, *Traité*, p. VII). Il suffit de regarder les exemples des grammairiens pour se rendre compte:

- qu'on a affaire à une langue littéraire, de culture intellectuelle;
- que le grammairien, dans sa méthode et dans son objet, reste très proche des débats théologiques dont il utilise jusqu'à la terminologie (qiyās : analogie; furū' : formes dérivées; usūl : formes de base; igmā' : consensus, etc.). Si l'on fait un parallèle entre la méthode des grammairiens et celle des théologiens, on s'aperçoit d'une correspondance frappante.

Si l'on admet l'existence, dans le monde musulman des débuts de l'expansion, d'une koinè

bédouine et, avec l'expansion, d'une koinè citadine (cf. Cohen, Fück, etc.), on a du mal à imaginer que les traductions – souvent le fait de non-Arabes et de non-Musulmans – aient pu être écrites dans la langue de la poésie ou dans celle du Coran qui, on peut parfaitement s'en rendre compte, ont une syntaxe assez spéciale. On se rend alors compte que les grammairiens, tout en travaillant sur un corpus réel et en donnant de précieuses indications sur les anciens dialectes, sur les sciences des lectures du Coran etc., se sont enfermés dans une recherche de l'expression de la sagesse, de la justice, de l'harmonie divine, ainsi que la perfection (Coran) et de l'intelligence de l'œuvre divine. "On conçoit la dignité que prenaient les études grammaticales devenues sciences sacrées. Le zèle à les pratiquer était de la piété" (Fleisch, p. 2). En fait, à Basra (fief des "analogistes"), "la grammaire est devenue, comme le droit, un code d'obligations" (Fleisch). Le grammairien était un juge, ce qui entraînait le rejet de tout ce qui n'entraînait pas dans l'organisation de la grammaire. On parle en grammaire, comme en droit, de *ğā'iz* (licite), de *wāğib* (nécessaire), etc. C'est ce qui fait que la grammaire ne peut pas réellement nous renseigner sur "le langage quotidien et les dialectes parlés par les différentes classes de la société musulmane pendant cette période" (IX<sup>e</sup> siècle). On peut deviner à quel point la situation linguistique était devenue complexe à la fin du VIII<sup>e</sup> siècle par des remarques occasionnelles (d'Al-Ġāhiz par ex.): prononciation fautive, erreurs de langage, préciosité, maniérisme. On sait d'après la tradition qu'une des raisons qui ont présidé à la naissance de la grammaire a été le souci de protéger le texte du Coran des altérations ... Des tendances divergentes affectent bientôt même le langage écrit. "Les traducteurs et les savants qui rendirent accessibles au monde islamique le legs de la philosophie, de la médecine, des mathématiques et d'autres sciences grecques enrichirent considérablement le vocabulaire par l'appoint d'innombrables termes techniques. Mais ils étaient souvent Chrétiens ou Juifs et n'avaient ni formation arabe solide, ni aptitude pour la perfection littéraire ou le style châtié. C'est pourquoi leurs traductions d'une façon générale, présentent quelques caractéristiques de moyen (6) arabe" (Khalafallah, dans l'article 'Arabiyya, E. I. ). Il faut d'ailleurs remonter aux conquêtes musulmanes pour mieux situer le problème.

Au moment de ces conquêtes, l'arabe devint, dans certaines régions (Syrie, Egypte) la langue "nationale". "En Syrie, des éléments arabes étaient déjà installés, la poésie arabe était bien accueillie à la cour ghassanide, et beaucoup d'habitants parlaient l'araméen, langue apparentée à l'arabe. En Irak, des tribus arabes étaient déjà installées également, et un Etat s'était fondé à El Hira. Dans les régions de l'Irak où le persan dominait, le voisinage déjà ancien des Arabes et des Persans avait préparé le terrain à la langue des conquérants. Certains rois persans, comme Bahrām Ġūr, sont censés avoir été élevés dans des cours arabes. H. C. Woolner affirme que le persan était influencé, au VII<sup>e</sup> siècle après J. C. par un fort courant araméen qui ouvrit la voie à l'expansion arabe. La même influence se manifeste sous une autre forme par l'intermédiaire du syriaque qui occupait une place importante en Perse, comme instrument de culture" (Khalafallah, idem ). Si on ajoute le grec qui dominait en Egypte (politique, culture, administration et religion), on a une idée de la mosaïque linguistique des débuts de l'Empire musulman. On comprend également qu'au bout de deux siècles, les non-Musulmans soient devenus parfaitement bilingues (cas des traducteurs) sans pour autant avoir une bonne connaissance de la grammaire arabe. Il

faut se rappeler qu'on avait dans tout l'Empire une langue "classique" (langue officielle) et une langue "vulgaire" (idiome de conversation). Et durant tout le VII<sup>e</sup> siècle, il y eut "un double courant d'influences réciproques entre Arabes et non-Arabes ... La contribution des populations conquises à cette civilisation [arabo-musulmane] s'exerça dans le sens de la culture, de la science et de l'administration, tandis que la contribution purement arabe demeurait restreinte au domaine linguistique et religieux" (Khalafallah). "Dans les nouvelles provinces, sauf peut-être en Syrie, les Arabes étaient largement surpassés en nombre par les populations indigènes qui continuaient à employer leurs langues originelles, mais qui durent, dans leurs rapports avec le gouvernement, s'adapter à l'idiome des conquérants, même si au début ils devaient se contenter de procédés linguistiques de fortune" (Fück, 'Arabiyya, E. I.).

Dans de pareilles conditions, quelles furent les difficultés proprement linguistiques que rencontra la traduction, et quels furent les moyens de les pallier?

Le problème fut essentiellement un problème de lexique et les moyens d'y remédier furent de deux sortes: le recours à d'autres langues et le recours aux ressources de la morphologie arabe.

- L'emprunt direct: on emprunta d'abord à l'hébreu et à l'araméen le lexique religieux, au persan et à l'indien les termes de civilisation, au pehlevi le vocabulaire scientifique. Le dictionnaire de Djawaliqi (1073 - 1144) est un inventaire de ces emprunts. Ceci datait en fait de l'époque anté-islamique et s'était continué sous l'Empire. Mais "d'une façon générale, on ne recourut à l'emprunt direct qu'en cas d'absolue nécessité, de sorte que les mots étrangers passés en arabe sont relativement peu nombreux [eu égard à l'ampleur du mouvement de traductions]" (CH. Pellat, p. 45).
- L'intégration morphologique: le recours aux ressources de la morphologie arabe pour la formation de néologismes donna naissance à la terminologie du droit, du hadīth<sup>(7)</sup>, de la grammaire, etc. "On admit les mots étrangers qui s'étaient fondus dans la morphologie arabe et l'on se borna à rejeter en s'appuyant principalement sur le critère de trilittéralité<sup>(8)</sup>, ceux qui n'avaient pu être complètement assimilés" (Pellat, p. 42). Ceci n'alla pas toujours sans provoquer la résistance des lexicographes (qui n'admettaient que la dérivation d'après les règles morphologiques et l'emploi des mots dans des sens métaphoriques), mais cela permit à l'arabe d'exprimer peu à peu des abstractions. Il faut en outre noter que "la terminologie scientifique demeura longtemps extérieure au lexique classique; au X<sup>e</sup> siècle, le savant Khwārizmī (mort après 1000), comprenant qu'une science est avant tout une terminologie, se voit contraint de rédiger une encyclopédie, *Mafātih al-'Ulūm* (Les Clés des Sciences), où il groupe le vocabulaire rejeté par les lexicographes et concernant la jurisprudence, la théologie, la métrique, l'histoire, la géométrie, l'astronomie, la mécanique, l'alchimie; son ouvrage nous est encore indispensable pour l'intelligence des textes techniques" (Pellat, p. 43 - 44).

C'est sous la pression du mouvement de traduction (IX<sup>e</sup> siècle et plus tard) que la langue arabe a connu le remaniement. On connut par exemple la formation des noms composés au moyen de la négation là qui rend le préfixe privatif (ex.: *lā-nihāya* = infini), l'emploi

de kana (être) comme auxiliaire ou du pronom personnel dans une composition nominale (Pellat, p. 40 - 41). Toutefois, et c'est une constatation faite par tout le monde, les traductions furent rarement effectuées sur des originaux. Très souvent c'est une première version en syriaque qui servit d'intermédiaire, laquelle version n'est qu'un commentaire sur le commentaire grec de l'œuvre originale. On peut par exemple suivre, à travers ses différentes phases, la traduction de la *Poétique* d'Aristote<sup>(9)</sup> et les efforts des commentateurs et des traducteurs pour arriver à une version "perfectionnée", et ceci devrait inciter à une grande prudence lorsqu'on parle de traduction, car on s'aperçoit que "le traducteur syriaque, manquant de vocabulaire approprié se borna plus d'une fois à reproduire les mots grecs sans explication; le traducteur arabe fut plus embarrassé encore car il disposait d'une version syriaque barbare, si bien que, pour lui, la difficulté de traduction se doublait d'une difficulté de compréhension; il chercha alors dans le lexique arabe des analogies avec les sujets traités et c'est ainsi qu'il fut amené à proposer des approximations telles que *maḥ* (panégyrique) pour "tragédie", *hidja'* (invective, satire) pour "comédie", etc. (Pellat, p. 44). La parenté de l'arabe et du syriaque, en masquant les échanges, favorise bien des "glissements" d'une langue à l'autre. De plus, la science grecque étant demeuré livresque, l'emprunt fait par l'arabe (langue parlée) était naturel et fréquent.

Ceci (le problème de la langue parlée) complique quelque peu le problème car s'il est possible d'établir le moment où l'arabe est devenu une langue écrite<sup>(10)</sup>, il est beaucoup plus difficile d'établir qui parlait arabe, comment et où on le parlait. Les indications sont nombreuses, mais parfois peu crédibles. On peut tout au plus affirmer qu'il y avait une langue écrite standard, analysée et codifiée par les grammairiens, et une mosaïque de dialectes, voire d'idiolectes parmi lesquels certains ont discerné une koinè citadine avec des caractéristiques propres. La langue écrite (en dehors de la littérature) était la langue officielle, c'est-à-dire celle de l'administration et de la cour. Sorti de là, tout était possible ...

Le même problème se posait pour les autres langues et parler d'une "langue de culture livresque" et d'une langue parlée est assez simplificateur. Ainsi, le syriaque, langue de liturgie, a reçu, selon les historiens, la pensée grecque dans sa quasi totalité. Cependant, il n'était probablement pas "parlé". Il semble donc hasardeux dans le foisonnement de langues de l'Empire musulman, de parler de langues maternelles ou domestiques pour tel groupe ou tel autre.

Il ne faut pas, en fait, exagérer l'emprunt fait au grec. "Les substantifs, les adjectifs et les verbes grecs qui ont un correspondant exact sont rendus par cet équivalent; Ses mots abstraits sont parfois traduits par le nom verbal, tandis qu'une formation calquée sur le syriaque permet, au moyen d'un suffixe *-iyya*, d'obtenir tous les termes abstraits que l'on désire (ex.: *mā* = quid, *māhiyya* = quiddité). Les adverbes, rares en arabe, sont rendus au moyen d'un substantif précédé d'une préposition ..." (Pellat, p. 45).

En ce qui concerne le vocabulaire des sciences, l'emprunt est plus important car la morphologie rend peu de services. La philosophie, la mystique, trouvent dans le lexique coranique, dans la dérivation directe, dans la terminologie des disciplines arabes et dans la koinè technique araméenne<sup>(11)</sup> des apports importants de vocabulaire.

Les deux voies que je viens d'évoquer (lexique et morphologie) n'éclaircissent en fait que l'aspect lexical. En ce qui concerne la syntaxe, on peut admettre que, depuis que l'arabe est écrit, coexistent une langue de prestige (littéraire, écrite), et une langue "vulgaire" (orale, de communication). Cette dernière n'a jamais intéressé les grammairiens ni les lexicographes et l'on peut supposer que, de même que le lexique et la morphologie "vulgaires" étaient ouverts à la pénétration étrangère, de même la syntaxe devait être en quelque sorte flottante et ne correspondait pas à la somme de prescriptions et d'obligations donnée par les grammairiens. Il suffit de prendre l'exposé de Muqaddasī sur la situation linguistique dans le domaine islamique au X<sup>e</sup> siècle pour se faire une idée de la réalité: entre autres remarques, on trouve:

- l'arabe le plus "correct" ('assahh) est parlé à l'est (mašriq) ainsi que dans le domaine de la langue persane (où l'on se donne beaucoup de mal);
- en Arabie, l'arabe le plus "pur" est parlé par les Huḍā'il, dans les deux Nejd et au Hedjaz, tandis que la langue de la côte est rude (wahš);
- dans le port de Suhār: le persan domine comme langue commerciale;
- à Aden et Djedda (peuplés de Persans), c'est quand même l'arabe qui sert à la communication;
- le himyarite est incompréhensible;
- l'arabe d'Irak est "beau" mais altéré (sans doute non conforme aux règles grammaticales), et si le dialecte de Bagdad est "le plus beau qui soit", on aurait eu honte "des fautes qui se glissaient dans le langage du grand juge de Bagdād sans que personne s'en formalisât";
- Kufa: arabe relativement des plus corrects (proximité des Bédouins);
- Basra: "avait si fortement rétrogradé" (arrivée d'esclaves noirs en 257) qu'elle ne mérite même pas mention;
- les dépressions entre Basra et Wāsit: dialecte "laid" (population composée d'Arabes, de Nabatéens, d'Indiens Zott et de Noirs);
- la langue de Mésopotamie: "belle" mais incorrecte grammaticalement;
- l'Egypte: en dehors du copte, l'arabe est "faible et négligent"; les fonctionnaires sont recrutés parmi les chrétiens.

On pourrait multiplier les exemples et les préciser. La conclusion à tirer de ces témoignages est que le travail des grammairiens a creusé le fossé entre la langue de communica-

tion et la langue de prestige, c'est-à-dire la langue littéraire. Le problème devenait un problème de *style*, même si les grammairiens rejetaient la *lughā balaghā* (rhétorique) de leurs préoccupations pour s'en tenir à la morphologie et aux "constructions".

Si donc le lexique s'est enrichi, si la morphologie a intégré des formes étrangères, la syntaxe (au moins celle des non-Arabes) a dû subir pas mal d'altérations. Rien cependant ne permet de l'affirmer avec certitude et les remarques (comme celle de Muqaddasi, par exemple) restent des appréciations trop générales.

La transmission du legs grec à l'Occident va reposer pour l'historien exactement les mêmes problèmes que son assimilation par le monde arabe. D'Ernest Renan à Louis Bertrand et, plus près de nous, à bien d'autres champions de la latinité, les voix s'élèveront avec la même véhémence pour clamer que les Arabes n'ont jamais eu de culture ni de civilisation, ni même de "vie civile"! De l'autre côté, on claironnera que si l'Occident est ce qu'il est à l'heure actuelle, il le doit sans aucun doute aux Arabes. Quand on sait la part que les Juifs d'Espagne<sup>(12)</sup> ont prise dans cette "transmission du legs", on ne peut, honnêtement, ne pas ressentir une profonde irritation devant les idéologies des exclusives et des anathèmes. À l'heure des prétendus dialogues, on constate qu'en réalité rien n'a changé et que les mêmes "systèmes d'exclusion", les mêmes "refus", les mêmes "condamnations" (les expressions sont de Arkoun) continuent à agir et déterminer toutes les réactions.

Il est inutile de donner une liste des traducteurs ou de leurs travaux: ces listes existent dans tous les classiques qui traitent du Moyen Âge latin. Tout le monde connaît le rôle joué par Tolède et plus tard par Palerme dans le passage de l'héritage grec au monde latin. Je me contenterai donc de rappeler ou de préciser certains points, en particulier le rôle joué par les Juifs du Moyen Âge dans la vulgarisation de la pensée d'Aristote et la place qu'occupe Averroès à la fois dans la pensée musulmane et vis à vis de l'Occident.

Le Moyen Âge, "c'était l'époque à laquelle les doctrines arabes, par l'intermédiaire des Juifs, avaient pénétré en Europe à travers l'Espagne" (Quadri, p. 5). Ainsi, Saint Albert mentionne "Quae ex logicis doctrinis arabum in latinum translutit Avendar israelita philosophus et maxima de logica Avicena" (*Logica*, L. 1, tr. X). À Tolède, de 1130 à 1150, l'archidiacre Dominique Gundisalvo anime des "médiateurs" juifs (comme Yehuda ha-Lévi ou Ibn Ezra) ou chrétiens (comme Gérard de Crémone). Certains venaient d'Angleterre comme Michael Scot et Robert de Chester auquel on doit, en 1141, la première traduction latine du Coran. Les traducteurs juifs de Tolède savaient l'hébreu, l'arabe et le castillan, parfois même le grec et le latin. Il se produisit exactement la même chose que dans l'Empire chrétien d'Orient: les traducteurs juifs avaient pour tâche de rendre Aristote (encore lui! mais cette fois commenté par Averroès) accessible à leurs coreligionnaires. C'est ainsi que les œuvres d'Aristote, accompagnées du *Grand Commentaire* d'Averroès seront la base exclusive de la philosophie juive. En réalité le texte pur d'Aristote se rencontre très rarement dans les manuscrits hébraïques. Au contraire, les traités accompagnés du commentaire, souvent même les paraphrases d'Averroès, y portent simplement le nom d'Aristote. Lorsque le judaïsme gagna la Provence, l'arabe fut supplanté par l'hébreu, d'où des versions qui ont survécu, la plupart du temps aux originaux et qui se sont retrouvés dans nombre de bibliothèques (Lunel, Montpellier, Carpentras, etc.), si bien que

“la connaissance de l’hébreu rabbinique est bien plus nécessaire que celle de l’arabe pour faire l’histoire de la philosophie arabe” (Jourdain, p. 185 - 186). Une intense activité, en Sicile et en Provence, permit la vulgarisation de la “science arabe”, et l’on s’intéressa particulièrement à la médecine (pour réduire la dépendance des Juifs à l’égard de la médecine chrétienne) et à la philosophie (pour entreprendre exégèses et commentaires de la Bible, mouvement qui avait été lancé déjà au X<sup>e</sup> siècle par les grammairiens et les lexicographes). C’est ainsi que Jacob ben Abba Mari fit la première traduction d’Averroès (commentaire sur *l’Organon*). Il y eut également une traduction en hébreu de l’abrégé de la *Logique* et de l’abrégé de *l’Almageste* d’Ibn Rošd (Averroès). Entreprises en Sicile, ces traductions étaient pour la plupart faites en vue d’une traduction latine, pour leur retour en Provence.

Il faudrait tout un ouvrage pour parler des Tibbonides. Moïse ibn Tibbon donna (vers 1260) une traduction presque complète des *Commentaires* d’Averroès, et même quelques ouvrages de médecine (comme le commentaire de *l’Ardjūza*<sup>(13)</sup>). Ainsi, le mouvement fut tel qu’au XIII<sup>e</sup> siècle, il y eut jusqu’à trois versions différentes des mêmes commentaires ... En ce qui concerne Aristote, Jourdain précise que :

- 1) les seuls ouvrages d’Aristote qui aient été connus en Occident au XII<sup>e</sup> siècle sont les traités de logique qui composent *l’Organum*;
- 2) ses ouvrages sur les autres parties de la philosophie ont été traduits en latin à partir du siècle suivant (c’est-à-dire le XIII<sup>e</sup>);
- 3) parmi les traductions, les unes ont eu pour origine un texte grec, les autres un texte arabe.

La prise de Constantinople au XIII<sup>e</sup> siècle avait ouvert une autre voie pour l’arrivée de textes et de manuscrits, mais on peut considérer – et Jourdain lui-même l’affirme – que “l’Europe occidentale doit réellement aux Arabes et non aux Byzantins, la première connaissance des œuvres *complètes* d’Aristote” (Jourdain, p. 234). La raison est fort simple: “la connaissance de la langue grecque étant extrêmement rare, on profitait des traductions latines, sans s’informer si elles étaient faites d’après l’arabe ou le grec. Il est vrai que l’étude de la langue hébraïque était aussi rare que celle du grec parmi les Chrétiens; mais il y avait alors, parmi les Juifs, plusieurs savants qui savaient l’arabe et le latin. Ce fut par ce moyen que s’introduisirent la science des Arabes et les écrits d’Aristote, traduits et commentés par les disciples de Mahomet. On puisait plus volontiers à cette source qu’à l’autre, parce que les traductions de l’hébreu et de l’arabe étaient plus littérales, et qu’on y trouvait des explications que l’obscurité du texte rendait très nécessaires” (Jourdain, pp. 14 - 15). Par contre, les textes entrés par le biais des croisades qui furent traduits en latin le furent par des profanes qui ne connaissaient ni la langue ni la philosophie. Il y eut des tentatives pour corriger les anciennes versions, à tel point qu’il ne fut plus possible, bientôt, de démêler la doctrine d’Aristote.

Les traducteurs juifs, eux, restaient assez près des textes et c’est seulement dans certains

traités d'une physionomie particulière (comme la paraphrase de la *Rhétorique*, de la *Poétique*, de la *République* de Platon ou la *Destruction de la Destruction* que le traducteur se permet de prendre la parole en son nom propre, "soit pour remplacer des détails spéciaux ou intraduisibles par d'autres détails plus intéressants aux yeux de ses correligionnaires, soit pour faire tenir à l'auteur un langage plus orthodoxe" (Jourdain, p. 185 - 186).

Au XIII<sup>e</sup> siècle, le roi Alphonse X le Sage créa à Séville un institut d'études arabes et latines (fondé en 1254), mais les traducteurs de Tolède s'étaient, en partie, réfugiés en Sicile: c'est à Palerme que se continua la tradition hébraïque<sup>(14)</sup>. Michael Scot, Hermann l'Allemand, etc. (écoles de Palerme, de Naples, de Bologne, de Padoue) se chargeaient de la traduction en latin. C'est grâce à eux que le monde chrétien connut Aristote et les commentaires sur son œuvre. A cette même époque, Guillaume d'Auvergne, évêque de Paris (mort en 1249) qui professait la théologie en 1228 à Paris, fit campagne contre Aristoteles et sequaces ejus, ces "suivants" étant les philosophes al-Farabi, al-Ghazali et Ibn Sina (d'après A. Goichon, *La philosophie d'Avicenne ...*, Paris 1951, p. 99).

Pour en revenir aux traductions proprement dites, "le procédé suivi dans ces traductions est du reste des plus simples. Le texte est décalqué plutôt que traduit; beaucoup de mots arabes sont conservés dans leur forme primitive. Chaque racine arabe est rendue par la racine correspondante en hébreu, lors même que le sens est différent dans les deux langues. Il en est de même pour les formes grammaticales, en sorte qu'avec une certaine habitude on pourrait établir sans hésitation le texte arabe que le traducteur juif a eu sous les yeux" (Jourdain). Pour le passage au latin, on assistait parfois à des scènes assez frappantes. Ainsi, vers le milieu du XII<sup>e</sup> siècle, Pierre le Vénérable fit faire une version latine du Coran. Trois traducteurs y apparaissent<sup>(15)</sup> ... Très souvent, "on prenait un Arabe ou un Juif converti qui expliquait l'arabe en langue vulgaire, et l'auteur réputé le mettait en latin sous la dictée d'un interprète" (Jourdain, p. 101). Mais il y eut également des "professionnels", comme Gérard de Crémone qui fit 76 traductions à lui seul; Michael Scot qui fit des traductions en tous genres, et bien d'autres encore.

Parmi les Musulmans, celui qui semble avoir joui d'une très grande popularité chez les Juifs du Moyen Age est sans conteste le philosophe Averroès. On peut même dire que si un bon nombre de ses œuvres sont parvenues jusqu'à nous, on le doit aux philosophes juifs (cf. S. Munk, *Mélanges de philosophie juive et musulmane*). Les copies arabes furent très rares mais les versions hébraïques fort nombreuses: les Almohades traquèrent les philosophes et la philosophie avec un tel acharnement qu'aucune diffusion n'en fut possible. On est donc contraint de se rabattre sur les versions hébraïques, voire les copies de l'original arabe ... en caractères hébreux. Quant à l'averroïsme latin, l'origine en remonte à Michael Scot qui fit, à Palerme (1228 - 1235) les traductions latines des commentaires d'Averroès sur Aristote. C'est cela qui ouvrit à l'Europe la porte de la philosophie grecque. Et cela ne se fit qu'au XIII<sup>e</sup> siècle!

Quant à la qualité des traductions c'est un autre problème! On raconte que Michael Scot fit ses traductions (commentaire du *De Caelo et Mundo*, commentaire sur le traité de l'âme) assisté d'un auxiliaire juif, et que Roger Bacon (autre traducteur) l'accuse de plagiat et lui rapproche d'avoir ignoré les langues et les sciences dont il est question dans ses écrits!

Parmi les autres traducteurs d'Averroès, on peut signaler Hermann l'Allemand qui semble s'être attaché aux œuvres les plus négligées: la *Rhétorique*, la *Poétique*, les *Ethiques*, la *Politique* et, comme pour ces œuvres les abrégés arabes étaient plus accessibles et plus répandus que le texte d'Aristote, ce fut à ces abrégés que Hermann s'adressa de préférence (d'après Jourdain et Renan). "Ainsi, comme équivalent de la *Rhétorique*, il traduit les gloses d'al-Fārābi sur cet ouvrage, et comme équivalent de la *Poétique*, l'abrégé d'Averroès (le Moyen Age n'a connu la *Poétique* que par cette paraphrase!). "Ayant essayé, dit-il, de mettre la main à la traduction de la *Poétique*, j'y trouvai tant de difficultés, à cause de la différence des mètres en grec et en arabe, que je désespérai d'en venir à bout. Je pris donc l'édition d'Averroès, où cet auteur a mis tout ce qu'il a trouvé d'intelligible, et je l'ai rendue comme j'ai pu en latin". Cela se passe de ... commentaire. On peut pousser l'investigation plus loin: Jourdain affirme que "plusieurs indices témoignent que Hermann employa pour son travail des Musulmans versés dans la connaissance de la langue savante. Ainsi, la nuna-tion<sup>(16)</sup> et les désinences casuelles sont scrupuleusement observées, dans les transcriptions des noms propres: Ibnu Rušdīn, Abi Tayyibīn, Sayfū d-dawlayī, Abu Bakrīn, etc." La même caractéristique s'observe dans la traduction du commentaire sur le *De Caelo* de Michael Scot. Traductions barbares et intelligibles et cependant assez lues au Moyen Age ...

Il ne semble pas utile d'en dire plus mais sans doute faut-il signaler trois faits pour éviter certaines confusions:

- 1) les travaux exécutés sous les ordres d'Alphonse furent purement astronomiques;
- 2) seuls les commentaires sur *l'Organon* et la *Destruction de la Destruction* ne paraissent pas avoir été connus des philosophes chrétiens du Moyen Age;
- 3) l'œuvre médicale sera connue après l'œuvre philosophique et sera le fait de l'Ecole de Montpellier (par l'intermédiaire des Juifs). Les *Commentaires* d'Averroès ont dû être traduits dix ans après sa mort: "le Concile de 1209 frappa l'Aristote arabe, traduit de l'arabe, expliqué par des Arabes" (Renan, 1852, p. 221).

La rapide synthèse qu'on vient de lire ne pouvait évidemment rendre compte de huit siècles d'histoire. La leçon à en tirer toutefois peut être double. D'une part, il convient d'être prudent lorsqu'on s'engage dans cette partie de l'histoire. Les quelques exemples que j'ai donnés montrent à quel point il est difficile d'attribuer à un individu une œuvre, ou même de parler d'une "philosophie", d'une "pensée" ou d'une science. La deuxième leçon est que, de toutes façons, "il importe peu de savoir que la pensée d'un Ibn Rošd a connu plus de succès en Europe latino-chrétienne qu'en milieu arabo-islamique; sous cette forme, la notation accrédite surtout *le mythe* d'un Ibn Rosd – donc de la pensée arabe – ancêtre du "rationalisme" occidental: ce qui veut dire que les "Arabes" sont à "l'origine", au moins d'une part, de cette raison triomphante de l'occident actuel!" (Arkoun). Il s'agit donc d'introduire une plus grande relativité dans les jugements et les analyses. Une des premières urgences est, dans ce cadre, la mise au jour de textes et la réalisation de monographies qui ne soient pas simplement destinées à la consommation des spécialistes. Il y a un travail formidable auquel se sont déjà attachés certains organismes et universités. Cependant, en

dehors du côté "récupération du patrimoine", peu de choses sont offertes au grand public. Ainsi, combien d'Espagnols savent-ils qui étaient Averroès ou Avempace ou Maimondi? C'est dans ce cadre que la linguistique se doit d'intervenir ... ●

★ B. MEZZIANE

Chercheur, Aix-en-Provence

NOTES

A. BADAWI, *La transmission de la philosophie grecque au monde arabe*, 1968.

Pour les conditions historiques, culturelles, politiques, etc., cf. Adam MEZ, *La civilisation musulmane au IV<sup>e</sup> siècle de l'Hégire*, 2<sup>e</sup> édition, 1947 - 2 vol.

Toutes les sources le donnent comme «chrétien» ...

Cf. la partie consacrée au problème proprement linguistique.

Cf. F. BRUNOT, H. L. F.

Résultat du nivellement des dialectes, ajouté à l'existence de certaines formes de langage interdialectal en usage dans l'Empire.

Etude des dits du Prophète.

«Les grammairiens arabes ont érigé en principe absolu que la racine arabe est trilitère, c'est-à-dire composée de trois consonnes ... On appellera racine l'ensemble de 2, 3 ou 4 consonnes qui forment le squelette de chaque mot et qui représentent une notion définie: K. t. b. «écrire» n. s. «être humain» (GAUDEFRY -DEMOMBINES et F. BLACHERE, *Grammaire de l'arabe classique*, p. 14 - 15).

Kh. GEORR, *Les Catégories d'Aristote dans leurs versions syro-arabes*, Beyrouth, 1948.

«L'histoire de la langue arabe ne saurait guère remonter au-delà de la naissance de l'Islam, au VII<sup>e</sup> siècle de J. C., car pour la période antérieure, nous ne possédons que quelques inscriptions bien insuffisantes et des textes (surtout poétiques), dont l'authenticité est loin d'être établie» (M. RODINSON, *L'arabe moderne*, avant-propos).

Koiné araméenne «que le syncrétisme oriental s'était constitué petit à petit durant les six premiers siècles de notre ère, en calquant ses termes tantôt sur le grec, tantôt sur le persan» (Louis MASSIGNON, *Essai sur les origines du lexique technique de la mystique musulmane*, Paris, 1922).

Et d'ailleurs.

Traité médical.

De l'arabe en hébreu, parfois de l'arabe en latin.

Maître-Pierre, Robert de Retines et Herman Dalmate.

Marque d'indétermination qui s'ajoute aux substantifs et adjectifs.

## BIBLIOGRAPHIE

- BADAWI (A.) - *Aristote chez les Arabes*, édition arabe, Le Caire, 1947.
- COHEN (D.) - «Koinè langues communes et dialectes arabes» in *Arabica*, IX - 2 - 1962, 119 - 144; repris dans *Linguistique sémitique et arabe*, 105 - 125.
- FLEISCE (H.) - *Traité de philologie arabe*, vol. I, Beyrouth, 1961.
- JOURDAIN (A.) - *Recherches sur l'âge et l'origine des traductions latines d'Aristote et sur des commentaires grecs ou arabes employés par les docteurs scholiastes*, nouv. éd. rev. et cor. par Charles Jourdain, Paris, Joubert, 1943.
- LEVI-PROVENÇAL (E.) - *La civilisation arabe en Espagne*, Le Caire, 1938.
- LEWIS (B.) - *Les Arabes dans l'histoire*, Bruxelles, 1958.
- MADKOUR (I.) - *L'Organon d'Aristote dans le monde arabe*, Paris, 1934, 2.<sup>e</sup> éd., 1969.
- MONTGOMERY (W.) - *The influence of Islam on medieval Europe*, Edimbourg, 1972.
- PELLAT (Ch.) - *Langue et littérature arabes*, Paris, 1950.
- QUADRI (G.) - *La philosophie arabe dans l'Europe médiévale des origines à Averroès*, trad. fr. Paris, Payot, 1947.
- RENAN (E.) - *Averroès et averroïsme, Essai historique*, Paris, A. Durand, 1852.  
*Histoire générale et système comparé des langues sémitiques*, 1<sup>ère</sup> éd., 1885.

## ARTICLES

- «La Arabiyya littéraire aux IV<sup>e</sup> - X<sup>e</sup> siècles en tant que problème de style», un FÜCK (J. W.), *Arabiyya*, ch. VIII, pp. 123 - 130.
- «L'exposé du Muqaddasi de la situation linguistique du domaine slamique au X<sup>e</sup> siècle», in FÜCK (J. W.), *Arabiyya*, ch. XII, Paris.

Articles de l'*Encyclopédie de l'Islam*, éd. de Leyden, 1963:

- «Arabiyya», article collectif (FLEISCH, FÜCK, RABIN, Ph. MARSAIS, etc.)
- «Aflatun» (R. WALZER)
- «Al-Farabi»
- «Falsafa, Falasifa» (R. ARNALDEZ)
- «Ibn Masawayh» (J. C. VARDET)
- «Hunay b. Ishaq» (G. STROHMEIER).

COMPTE-RENDU de l'ouvrage de MONTGOMERY WATT par M. ARKOUN, in *Arabica*, tome XX, 2, 1973.

# *Essai de mise en oeuvre d'une approche communicative dans un contexte scolaire*

---

Il faut peut-être que je commence par dessiner très brièvement le cadre dans lequel l'enseignement des langues vivantes se situe en Ecosse.

---

## INTRODUCTION

En Ecosse c'est le Scottish Education Department qui est responsable de l'éducation. L'Ecosse est divisée administrativement en huit régions. Chaque région a un département d'éducation régional. Comme en Angleterre il n'y a pas de programme d'études ou de manuels imposés ni par l'administration centrale ni par le département d'éducation régional. Mais il existe bien sûr une certaine harmonie de vues sur ce qui constitue un programme d'études équilibré. Le Scottish Education Department publie des documents en forme de guide au niveau central, et au niveau régional il y a des groupes de conseillers pédagogiques pour guider les écoles, mais ce sont, comme dans beaucoup d'autres pays, les examens nationaux qui exercent la pression la plus forte sur le contenu des programmes.

A l'âge de 13 ans les jeunes écossais quittent l'école primaire et entrent dans l'école secondaire où ils commencent à apprendre une langue étrangère. Ils auront la possibilité de renoncer à l'étude de cette langue à la fin de la deuxième année (S2). C'est dans la quatrième année (S4) que ceux qui continuent subiront le premier examen national qui s'appelle Ordinary Grade. Ceux qui continuent plus loin encore subiront le deuxième examen national, le Higher Grade, dans la S5; ceux qui se destinent à l'Université le CSYS en S6.

**Ecole Secondaire**

12 ans S1 }  
13 ans S2 } 1<sup>ère</sup> langue étrangère OBLIGATOIRE

14 ans S3 }  
15 ans S4 } OPTIONS

[ aucune langue étrangère  
continuation 1<sup>ère</sup> langue étrangère  
continuation 1<sup>ère</sup> langue étrangère et début  
2<sup>ème</sup> langue étrangère

## O GRADE (Examen National)

16 ans S5

OPTIONS [ aucune langue étrangère  
continuation 1<sup>ère</sup> langue étrangère  
continuation 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> langues étrangères

## H GRADE (Examen National)

17 ans S6 C.S.Y.S. (Examen National)

Pour vous faire voir les problèmes posés par le désenchantement des élèves envers l'enseignement des langues vivantes, tel qu'il est pratiqué actuellement, il suffit de constater qu'à peu près 65% des élèves écossais renoncent à l'étude d'une langue vivante étrangère en S2, c'est à dire au bout de seulement deux ans.

Notre tâche urgente donc st de rendre l'apprentissage des langues vivantes plus attractive aux élèves de renoncer à l'apprentissage d'une langue vivante à l'école à la fin de deux ou de quatre années il faut prévoir des programmes où il y a plusieurs niveaux de compétence de communication, dont la plupart se situeront à des niveaux bien plus bas que celui envisagé par le Conseil de l'Europe quand ils parlent d'un Niveau Seuil.

Le projet dont je vous parle est né de cetet situation grave. Le terrain en Ecosse, comme partout en Grande Bretagne, est particulièrement propice aux nouvelles tentatives de rendre l'enseignement des langues plus pertinent et plus rentable aux élèves. Nous n'avons pas attendu que les solutions toutes faites nous soient livrées d'en haut de par le Conseil de l'Europe ou de par d'autres experts. Nous nous sommes attaqués aux problèmes nous-mêmes, comme dans d'autres régions de la Grande Bretagne, de l'Allemagne et de l'Autriche parmi d'autres, pour essayer d'en sortir. Ce n'était qu'après qu'on avait bien analysé les problèmes et pensé aux besoins des apprenants que les boîtes à outils du Conseil de l'Europe nous ont paru très outils.

Il y a une cinquantaine d'écoles secondaires et cinq collèges d'éducation pour les adultes qui dépendent du département d'éducation régional de Lothian où je travaille comme conseiller pédagogique pour les langues vivantes.

C'une quarantaine de professeurs de langues vivantes de cette région qui travaillent volontairement en dehors des heures de classe pour faire avancer notre projet dans les cinq langues différentes enseignées dans nos écoles et collèges — c'est à dire le français, l'allemand, l'espagnol, le russe et l'italien. Les écoles ont le choix de faire partie de notre mouvement ou non. Il y a trois ans, lorsqu'on a lancé le projet, une dizaine d'écoles ont décidé de travailler là-dessus. Cette année nous avons 37 sur 50 qui y participent activement. J'ai bien dit activement car nous avons exigé que chaque école qui y participe prenne un certain nombre de responsabilités et accomplisse un certain nombre de tâches. C'est donc un projet qui se situe dès le début dans le contexte scolaire, né de la situation peu satisfaisante actuelle, basé sur les réalités, et qui exige des actions. C'est un projet dont le premier but est de rendre les professeurs plus conscients de ce qu'ils font pour qu'ils aient une idée beaucoup plus claire sur ce que c'est qu'une langue, sur les processus de l'apprentissage d'une langue, et sur les utilisations d'une langue, c'est à dire la communication.

Le deuxième but, qui ne sera jamais atteint sans que le premier soit réalisé, c'est bien sûr d'élaborer au niveau régional un cadre pour l'apprentissage d'une langue vivante scolaire dans lequel le professeur conscient de ce qu'il fait peut aider l'apprenant à atteindre le niveau de compétence communicative qu'il désire.

Bien que les résultats du projet, les documents et matériaux produits puissent être éventuellement mis à la disposition des professeurs qui n'ont pas participé au travail, nous avons voulu éviter le genre de projet venant d'en haut, souvent accompagné de nouveaux manuels, à une société de consommation de professeurs qui n'auront pas été formés à les utiliser d'une manière rationnelle. Nous avons voulu essayer de développer des groupes d'enseignants de plus en plus nombreux capables d'élaborer eux-mêmes un programme adapté aux apprenants, un programme qui comprend premièrement un ensemble d'objectifs éducatifs et langagiers, deuxièmement un système d'évaluation, troisièmement un choix de matériaux, soit tirés des manuels existants, soit élaborés par les professeurs eux-mêmes, et quatrièmement une gamme de techniques méthodologiques permettant à l'apprenant d'atteindre les différents buts à l'intérieur du programme.

Pour nous aider dans ce travail nous avons eu recours dernièrement aux diverses publications du Conseil de l'Europe. Nous avons commencé par étudier les idées de Wilkins dans son livre *Notional Syllabuses*, et plus tard de Nunby dans son livre *Communicative Syllabus Design*.

En plus nous avons étudié les idées, basées sur les recherches dans le domaine de l'apprentissage non-dirigé ou naturel, de Pit Corder, qui occupe la chaire de Linguistique Appliquée à l'Université d'Edimbourg, de Roulet et de Widdowson. Notre projet ne prétend nullement à repousser les frontières des connaissances et des théories, mais représente un essai de fusion de toutes ces idées, parfois contradictoires. Nous visons l'idéal bien sûr, mais nous sommes obligées d'opérer dans le domaine du possible.

Et maintenant entrons dans le vif du sujet:

Le projet à Lothian essaie de réunir deux tendances - l'une linguistique et l'autre pédagogique. Du point de vue linguistique nous voulons que l'apprentissage d'une langue aboutisse à la communication plutôt que de s'arrêter à la pratique non-

communicative des éléments de la langue. Du point de vue pédagogique nous voulons que la dictature du professeur et des manuels évolue vers une participation plus active et plus efficace entre le professeur et l'apprenant. Bref nous voulons créer des conditions scolaires dans lesquelles les besoins de communication actuels ou potentiels de l'apprenant priment sur toutes autres considérations.

Ceci dit, je voudrais commencer par vous demander de regarder le genre de texte que l'on voit si fréquemment dans nos manuels britanniques modernes pour l'enseignement du français.

Dans le premier texte nous voyons la pratique d'une forme grammaticale — c'est à dire la conjugaison du verbe «être».

Dans le deuxième texte nous voyons la pratique d'un certain nombre de mots de vocabulaire.

### Texte 1

#### LEGENDAS

*Où est tout le monde?*



«Mais, où est tout le monde?» demande le professeur. «Martin, où es-tu?»

«Yvette, Brigitte, où êtes-vous?»  
«Nous sommes derrière le tableau noir, monsieur.»



«Elles sont derrière le tableau noir!» crie le professeur.



«Je suis dans l'armoire, monsieur.»

«Mais, où êtes vous, Monsieur Dupré?» demande Martin.  
«Je suis sur l'armoire.»



Dix minutes plus tard.

«Gilbert, où es-tu?»  
«Je suis dans l'armoire aussi, monsieur.»



«Ils sont dans l'armoire!» crie le professeur.



Maintenant, le professeur travaille.  
Yvette travaille.  
Martin travaille.  
Tout le monde travaille.



Tout est tranquille.

Ces textes nous font rire, mais c'est un professeur exceptionnel celui qui pourrait, la main sur le coeur, prétendre n'avoir jamais utilisé des textes de ce genre. Dans nos efforts pour amener nos élèves à sortir des formes correctes nous nous concentrons sur la grammaire et sur le vocabulaire à l'exclusion de la communication, c'est à dire de l'utilisation authentique de la langue.

Nos procédures pédagogiques nous amènent à isoler un élément de grammaire ou de vocabulaire, à le camoufler dans une situation quelconque, à l'insérer dans un texte ou dialogue inventé artificiellement, et à présenter le tout à l'aide du visuel ou de l'audiovisuel aux apprenants. Cette présentation est suivie par des exercices structuraux oraux et écrits. Nous enseignons les formes de la langue. Le but, c'est d'amener l'apprenant à une maîtrise des formes grammaticales et d'une sélection du vocabulaire. C'est bien sûr une caricature, mais c'est la pratique non-communicative des éléments de la langue.

Dans le monde du réel nous ne répétons pas ce qui dit notre interlocuteur. Nous ne jouons pas de rôle de celui qui ne fait que répondre à des questions, auxquelles d'ailleurs il sait les réponses avant de les poser. Nous ne parlons pas souvent de l'environnement physique qui nous entoure pour le décrire. Nous ne répétons pas la même structure grammaticale dans une série de phrases, qu'elles soient contextualisées ou non. Nous ne changeons pas une série de phrases au singulier en pluriel. Nous ne faisons pas des résumés écrits des nouvelles que nous venons d'entendre à la radio, ou de l'article que nous venons de lire. On pourrait faire une liste infinie des activités langagières artificielles que nous faisons faire aux apprenants pour éviter de leur permettre à communiquer. Nous créons des activités artificielles, car, croyons-nous, dans la communication authentique nos apprenants feront des erreurs, et les erreurs il faut à tout prix les éviter. Nous passons donc la plupart de notre temps sur les textes artificiels, les activités irréelles, et des fois même des formes invraisemblables. J'ai trouvé l'autre jour une perle de sagesse dans un manuel de français écrit par des français et publié cette année même - voici ce qui a été écrit:

«En français parlé le pronom indéfini «on» s'emploie souvent à la place de «nous». C'est tout à fait incorrect, mais la grande majorité des français utilisent cette façon de parler.»

C'est à dire éviter d'utiliser «on» quand on veut dire «nous» - quelle absurdité!!

Si toute cette pratique des éléments de la langue n'était qu'une préparation à l'utilisation de la langue, à une communication authentique ou simulée, on l'accepterait, mais dans la plupart des cas elle ne mène pas plus loin.

## Texte 2

## LEGENDAS

We very often hear people say 'No, it's not so and so, it's such and such'. Let's listen how this is said in French and practise it.

Modèle: C'est Martine?

- Non, ce n'est pas Martine.

C'est Dominique.

Look at the pictures and the questions below and repeat the questions and answers after the tape.

1 C'est une bouteille de vin?

- Non, ce n'est pas une bouteille de vin.

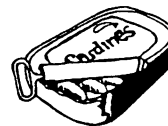
C'est une fleur.



2 C'est un paquet de thé?

- Non, ce n'est pas un paquet de thé.

C'est une boîte de sardines.



3 C'est un garçon?

- Non, ce n'est pas un garçon.

C'est un auto/une voiture.



4 C'est une boîte de sardines?

- Non, ce n'est pas une boîte de sardines.

C'est une bouteille de vin blanc.



5 C'est une fleur?

- Non, ce n'est pas une fleur.

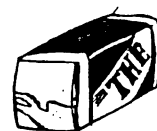
C'est un garçon.



6 C'est une voiture?

- Non, ce n'est pas une voiture.

C'est un paquet de thé.



D'après la tradition de l'enseignement du latin nous avons agi suivant la croyance aveugle que si on enseignait aux apprenants comment faire des phrases correctes, ils réussiraient par eux-mêmes sans aucune pratique à comprendre et à communiquer. Nous nous sommes attendus à ce qu'ils puissent sans aide percevoir les liens entre le contexte et les formes langagières, et sélectionner laquelle phrase correcte soit appropriée au contexte. Ceux qui, comme nous, ont quitté l'école ou l'université capables de produire des phrases correctes, ont souvent trouvé que nous ne pouvions ni interpréter ni communiquer dans le pays étranger. Il nous a fallu nous mettre à apprendre à communiquer sur la base du système de la langue que nous avons appris.

La réforme actuelle se résume en gros en deux termes «Actes de Parole» et «Notions». c'est Wilkins d'abord qui nous a fait voir que lorsqu'on écoute, parle, lit, écrit ou traduit, il y a là un message et une intention. Le message - si vous voulez c'est l'amalgame des *notions* exprimées. La fonction langagière ou *l'acte de parole* c'est d'exprimer une intention ou de dévoiler celle de celui qui nous parle ou écrit. Wilkins, et de par son influence Van Ek, Coste, Porcher et d'autres au sein du groupe du Conseil de l'Europe, et Munby au British Council, ont essayé de classer le contenu d'un programme langagier en unités de communication avant de le faire en unités formelles. De cette façon on espère aboutir à la communication et pas seulement à la pratique non-communicative des formes de la langue.

Dans la communication quelqu'un parle ou écrit à quelqu'un d'autre au sujet de quelque chose. Pour répondre aux besoins de communication des apprenants il nous faut essayer de répondre aux questions suivantes:

Qui va parler ou écrire et à qui?

Quels rôles vont-ils jouer?

Dans quels contextes?

Quelles propositions feront-ils?

A qui ou à quoi feront-ils allusion?

Qu'est-ce qui sera implicite ou sous-entendu?

Auront-ils des attitudes à adopter - humoristique, polie, cérémonieuse, de mauvaise humeur ...?

Quelles intentions auront-ils? De parler pour que quelque chose soit fait? De chercher ou de donner des renseignements? Ou tout simplement d'établir un contact social?

L'inventaire pédagogique d'unités de communication, basé sur les actes de paroles et des notions de Wilkins, s'intéresse premièrement à définir les besoins de communication des apprenants, puis propose des formes langagières aptes à les réaliser. En analysant ces formes on peut en extraire un système de grammaire - une mini-grammaire de vous voulez - et une liste de vocabulaire. C'est ce que le Lothian Regional Study Group on Modern Languages a fait dans leurs Draft Syllabuses: des documents contenant l'inventaire d'objectifs et de formes proposées pour les actes de parole et

notions, en français, allemand, espagnol, italien et russe, dont vous avez la version française entre les mains.

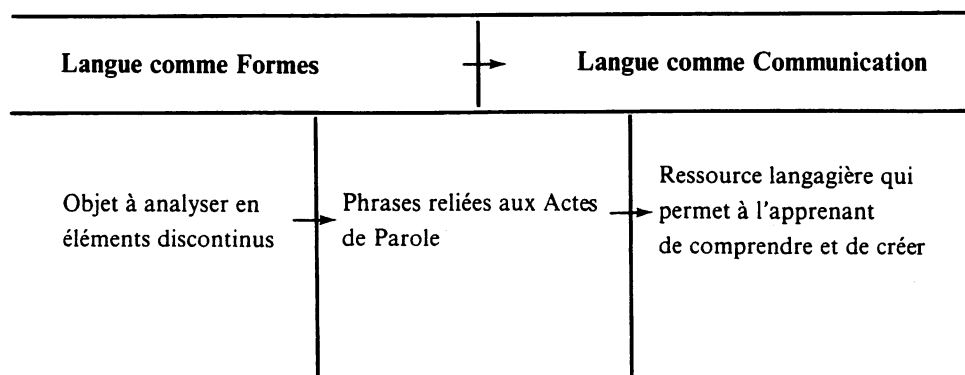
Mais il faut tout de suite se mettre en garde contre le danger qui consiste à croire que la transformation d'une liste de formes discontinues en une liste d'actes de parole plus ou moins discontinus puisse décrire la totalité d'une compétence communicative. Ce n'est nullement parce que nous savons par coeur quelle phrase est reliée à quel acte de parole que nous possédons la compétence communicative. C'est plutôt notre capacité d'attribuer les actes de parole appropriés à toute une série de phrases contenues dans un texte parlé ou écrit et qu'on n'aurait pas rencontré auparavant. En plus, c'est notre capacité de créer un discours parlé ou écrit continu comprenant des combinaisons nouvelles qui exprime nos intentions d'une manière appropriée au contexte et efficace.

Le professeur de langues qui se concentre sur les formes laisse à l'apprenant la tâche de combler le fossé entre la correction et la communication. Celui qui se concentre sur des phrases fixes liées à des actes de parole laisse à l'apprenant la tâche de avoir attribuer l'acte de parole approprié à une série de formes qu'il n'aurait pas encore mémorisées.

Celui-ci laisse croire que l'apprenant qui aura intériorisé une grammaire et un dictionnaire pourrait communiquer. Celui-là propose que l'apprenant qui aura avalé un livre de formules à l'usage des touristes - un genre d'assimil - pourrait comprendre et dire tout ce qu'il voudrait. Hélas ni l'un ni l'autre n'est suffisant. Il faut aider nos apprenants à confronter le monde réel de la communication où il est strictement impossible de prédire toutes les formes dont ils auront besoin pour réaliser leurs intentions.

A n'importe quelle étape de son progrès que l'apprenant renonce à l'apprentissage d'une langue, c'est au monde réel de la communication qu'il doit faire face et pas à une contrefaçon créée pour sa convenance.

Voici un petit tableau qui aidera à résumer ce que j'ai essayé de dire:



Maintenant je voudrais parler des trois étapes essentielles à un programme scolaire et décrire comment à Lothian nous nous sommes attaqués aux problèmes.

### Première étape

c'est la définition des objectifs, la description du comportement de l'apprenant -c'est dans le jargon des ordinateurs la SORTIE qu'on essaie de décrire.

Il y a *aussi* malheureusement la description de l'ENTREE à faire -c'est à dire ce à quoi nous allons exposer l'apprenant. C'est une chose qu'on a beaucoup tendance à oublier aujourd'hui puisqu'on confond souvent entrée et sortie à tel point que le professeur de langue peut croire qu'il n'a qu'à exposer l'apprenant directement aux éléments discontinus dans l'inventaire du contenu d'un programme et les faire régurgiter par l'élève pour que le comportement prévu à la sortie soit atteint.

Les deux premières choses à faire donc - c'est la description de l'ensemble auquel on expose l'apprenant.

### Deuxième étape

c'est l'élaboration d'un système d'évaluation par des tests, etc., du développement et du comportement de l'apprenant, et ainsi de l'efficacité des procédures pédagogiques adoptées.

### Troisième étape

c'est une description des moyens pédagogiques que nous utiliserons pour atteindre les buts.

Prenons d'abord la première étape de la définition des objectifs que l'apprenant doit atteindre.

De par un questionnaire nous avons essayé d'obtenir des souhaits des élèves en ce qui concerne leur programme en langues vivantes. Les résultats obtenus ont été publiés dans le AVL Journal Vol. 17 n.° 2. Utilisant ces résultats comme point de départ les professeurs de langues vivantes du projet ont cherché un consensus sur le contenu communicatif des programmes aux différents niveaux nécessaires.

Dans l'école secondaire écossaise je vous rappelle que la première année et la deuxième année forment une unité - le programme d'études est commun à tous les élèves. La troisième et la quatrième année forment également une deuxième unité où les élèves sont amenés à faire un certain choix toujours assez grand de matières.

Nous avons donc décidé de prévoir trois niveaux, ou comme nous les appelons trois *Stages*, à atteindre en S1 et S2, et trois Stages en S3 et S4, C'est à dire que *chaque* élève doit atteindre ou Stage 1 ou Stage 2 ou Stage 3 en S1/2. Et ceux qui continuent en S3/S4 doivent atteindre ou Stage 3 ou Stage 4 ou Stage 5.

Nous avons publié une ébauche du programme de sortie - *un* document comprenant la liste d'activités langagières, d'actes de parole, de notions, de réalisations proposées, de mini-grammaire et de vocabulaire, pour Sages 1, 2 et 3 et nous publierons un deuxième document comprenant le même contenu pour les Stages 3, 4 et 5. Ces documents sont à l'intention des professeurs.

Nous avons divisé ce document en trois parties. La première partie s'occupait des interactions personnelles ou par l'oral ou par l'écrit. La deuxième partie s'occupait des activités langagières basées sur l'écoute et sur la lecture où l'apprenant cherche une information. Et la troisième partie s'occupait des activités langagières où l'apprenant doit simplement s'amuser - les chansons, les poésies, etc.

En plus nous avons fait un inventaire d'activités et d'actes de parole que l'apprenant doit entreprendre à chaque Stage. Celui-ci est décrit en termes qui comprendra l'apprenant. Ecrire un syllabus c'est un acte de communication. Il y a un destinataire. Dans ce cas-ci l'élève verra donc pourquoi on lui demande de maîtriser certaines phrases ou structures. Dans l'enseignement traditionnel il ne voyait pas bien pourquoi on lui imposait la conjugaison du verbe être à tous les temps et à toutes les personnes. Ce n'était pas clair à quoi aboutissait tout cela. Nous faisons un premier pas vers la centration sur l'apprenant.

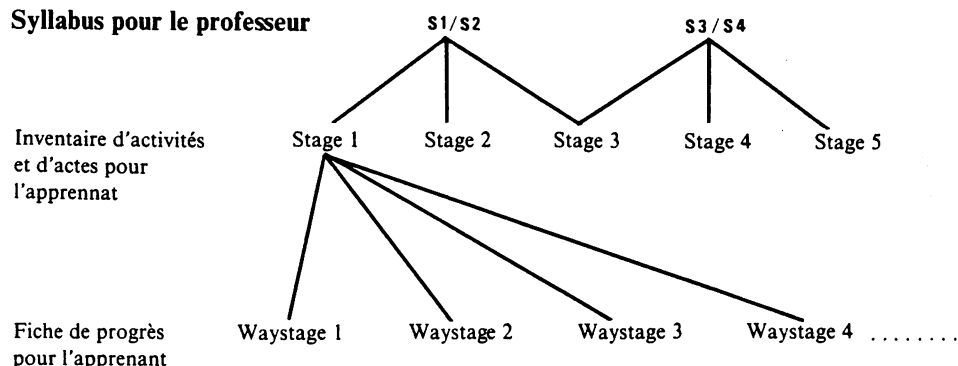
C'est un niveau de chaque département de langue à l'école, ou de chaque salle de classe, que le professeur doit décider de l'ordre dans lequel les actes de parole doivent être entrepris, d'après soit le matériel dont il dispose, soit les souhaits de ses élèves.

C'est également au niveau de chaque école ou de chaque classe que le professeur doit organiser des étapes successives, réunissant un ensemble d'actes de parole et d'activités langagières en Waystages qui mènent aux Stages.

Pour chaque Waystage l'élève recevra une fiche de progrès sur laquelle sera inscrite les actes et les activités qu'il doit accomplir. Lorsqu'il aura maîtrisé un acte il mettra une petite coche contre l'acte sur la fiche. Lorsque le professeur aura contrôlé sa maîtrise de l'activité le professeur mettra une coche aussi. L'apprenant aura ainsi un tracé visible de son progrès et de son succès.

Voici un tableau qui résume ce que je viens de dire de l'articulation des Stages dans notre projet.

### Syllabus pour le professeur



Vous aurez déjà reçu un exemplaire du Draft Syllabus pour S1/2, c'est à dire la première ébauche de l'inventaire d'actes de parole, de notions, de formes, de mini-grammaire et de vocabulaire recouvrant les trois Stages prévus comme buts ou de transition ou terminaux aux différents groupes d'apprenants.

Vous avez également déjà reçu la liste de l'ensemble d'actes et d'activités prévus pour le Stage 1.

Je vous montre aussi maintenant une fiche de progrès représentant la liste d'actes et d'activités du premier Waystage du Stage 1 que l'apprenant doit pouvoir entreprendre. Ce document a été élaboré par une de nos écoles reflétant leur choix de manuel.

	Elève	Prof.
Say Hello How are you Goodbye		
Ask someone their name Give your own name		
Say what town you live in		
Ask the way		
Ask for something in a restaurant/café		
Count 1 - 10		
Understand money system		

Le problème majeur qui se pose c'est de concilier la nature linéaire et successive de la maîtrise des actes de parole avec la nature non-linéaire et plutôt cyclique, comme du bourgeon vers la fleur, du développement de la ressource langagière qui permet à l'individu d'entreprendre des activités communicatives au-delà de celles qu'il aura apprises explicitement.

Le voyageur en France, expert en français, se voit confronté par les mêmes besoins de communication devant les mêmes activités langagières que l'élève qui passe sa première semaine de vacances dans une famille française au bout de quelques heures d'étude. Si l'élève sait accomplir plutôt bien que mal, les actes de parole qui lui sont imposés dans les situations où il se trouve, il se débrouillera. L'expert en français saura mener à bien exactement les mêmes actes de parole mais utilisera une ressource langagière énormément plus riche. Les actes de parole restent les mêmes, mais la ressource langagière de formes significatives des deux est totalement différente. L'élève n'a qu'une ressource en forme de bourgeon alors que l'expert en a une forme de fleur épanouie.

A Lothian nous répondons à ce problème en gardant les actes de parole de Stage 1 en

Stage 2, mais en proposant une gamme plus étendue de formes pour les réaliser. On ajoute très peu d'actes et d'activités nouveaux à chaque Stage, on propose une gamme de réalisations plus vaste et de ce fait, une grammaire et un vocabulaire plus riche.

Revenons maintenant à notre programme langagier. Le fait d'élaborer une série d'objectifs de communication définis comme comportement de sortie a pourtant plusieurs dangers que nous devons énumérer:

**Premièrement** - par sa définition assez rigide d'unités communicatives discontinues il y a le danger que l'apprenant ne développe pas la ressource langagière dont il aura besoin. La totalité de cette ressource doit dépasser de loin la somme de ces éléments discrets.

**Deuxièmement** - le professeur pourrait être amené à croire que tout ce qu'il a à faire c'est d'enseigner ce qui a été défini dans le programme, en oubliant que celui-ci ne peut servir que de guide général et ne pourra jamais répondre aux besoins individuels des apprenants.

**Troisièmement** - je voudrais encore une fois souligner le danger de vouloir utiliser un programme de sortie comme un programme d'entrée doit être riche, et devrait être conçu de telle sorte que l'apprenant soit exposé à un langage authentique même s'il est simplifié, qui lui permettra de maîtriser les actes de parole et d'activités langagières souhaités, mais aussi de construire cette ressource qui lui permet d'aller au-delà du programme. Il faut arriver à un compromis entre la richesse du programme, qui risque de causer une indigestion, et la compétence communicative primitive de l'apprenant.

### L'Elaboration d'un Système d'Elaboration

Nous proposons une forme d'évaluation à trois dans notre projet. La maîtrise des actes de parole et des formes discrètes sera évaluée par le professeur à mesure que l'élève les apprend leçon par leçon. Cette forme d'évaluation s'appelle souvent l'évaluation diagnostique. Les buts d'une telle évaluation sont les suivants:

**Premièrement** - de fournir à l'apprenant des renseignements sur son progrès. Il peut cocher les actes de parole sur la fiche de progrès à mesure qu'il les maîtrise.

**Deuxièmement** - de fournir des renseignements au professeur pour qu'il puisse avoir à qu'il doit donner une aide supplémentaire et à qui il peut fournir des activités extensives. Il pourra en tirer des renseignements sur l'efficacité de ses procédures pédagogiques.

**Troisièmement** - de procurer un profil cumulatif de semaine en semaine du progrès de l'élève, fournissant ainsi un contrôle continu qui mettra en relief les points forts et les points faibles de chaque apprenant. Ceci pourrait être utile aux parents, aux professeurs et aux élèves eux-mêmes.

Puis nous proposons aussi des Waystage Tests qui couvrent, chacun, un ensemble de leçons basées sur la fiche de progrès de l'élève sous une forme convenable à l'administration de chaque école. Un Waystage Test testera, comme fera le test diagnostique, des actes de parole ou formes isolées, mais pourrait aussi comme un test terminal tester une activité langagière englobant plusieurs actes de parole et formes apprises.

Dans notre projet les tests diagnostics et les Waystages tests sont de la responsabilité de l'école ainsi que l'élaboration d'un profil de l'élève reflétant son progrès dans les domaines différents.

Puisque le développement d'une ressource langagière comporte que la maîtrise des actes de parole plus ou moins isolées, il est nécessaire aussi d'une façon plus globale. C'est dans le Stage Test terminal que nous essaierons de gauger le niveau de développement de ressource langagière chez l'apprenant en lui demandant d'accomplir des tâches linguistiques reliant un ensemble d'actes de parole, où il peut y entrer de l'imprévisible.

Les buts de ce troisième volet du système d'évaluation sont pareils aux deux autres -c'est à dire de fournir des renseignements à l'apprenant, au professeur et aux autres sur le progrès réel. Ces indications seront très utiles aux professeurs qui se chargent d'orienter l'élève dans ses études.

Nous avons établi un système de validation officielle du progrès de l'élève sur le plan régional, où, chaque fois que l'apprenant réussit à un certain Stage, ce fait est marqué sur la carte de progrès en langues vivantes qui l'accompagne pendant toutes ses études de langues vivantes dans la région. Il pourra montrer cette carte de progrès à son futur employeur, par exemple, car elle indique en détails assez clairs ce que l'apprenant peut faire.

Il est évident que chaque apprenant progresse à sa propre vitesse et de ce fait notre système d'évaluation permet à l'apprenant de prendre des Stages Tests lorsqu'il est satisfait de sa maîtrise du contenu prévu. Nous n'allons pas lui imposer un tel jour d'une telle semaine, qu'il soit prêt ou non. L'apprenant se décidera lui-même de la date de son test. Nous avons donc dû élaborer un système d'évaluation très flexible basé sur les niveaux échelonnés de compétence communicative que nous appelons des Stages.

Je voudrais soulever certaines difficultés dans ce que je viens de dire.

**Premièrement** - il se peut qu'il soit impossible de combler le fossé dans les premiers Stage Tests entre les exigences de l'authenticité et la compétence communicative encore très limitée du débutant.

**Deuxièmement** - puisque nous visons l'authenticité dans les tests d'évaluation terminale, nous nous verrons obligés de sacrifier nos tendances à vouloir couvrir une bonne partie du programme à l'intérieur du test. Prendre part à une conversation authentique, par exemple, exige un certain temps et ne testera qu'un nombre très limité d'actes de parole et de formes, mais représente une activité langagière réelle, alors que tester une série d'actes de parole isolées couvrant le programme mais sans lien les uns avec les autres ne l'est point.

**Troisièmement** - il sera nécessaire dans l'évaluation finale d'un apprenant de combiner les résultats du contrôle continu et du test terminal pour obtenir un profil valable. De cette façon nous pouvons peut-être répondre au problème des trous de mémoire des apprenants moins doués qui apparaissent si souvent dans les tests terminaux, mais qui sont moins évidents dans les tests de contrôle continu.

J'ai fait mention souvent des mots «authentique» et «authenticité». C'est le moment peut-être de répéter l'avertissement de Widdowson là-dessus. L'authenticité en classe n'est pas assurée tout simplement parce que l'on utilise un texte ou un enregistrement

d'un dialogue réel. L'authenticité n'est garantie que si l'apprenant s'approche du texte ou de dialogue d'une façon authentique et ne l'étudie pas uniquement comme un ensemble de formes langagières à analyser. Ce n'est que si l'apprenant est amené à dévoiler les intentions du locuteur cachées dans le texte que l'on peut parler d'authenticité.

Voici donc un petit tableau pour résumer ce que nous proposons à Lothian comme système d'évaluation.

Type de Test	Contenu	Utilisations	Rôle
Test Diagnostique	Actes de parole Formes	L'élève Le professeur	Fait partie du contrôle continu. L'inscrit dans son Profil.
Test Waystage	Actes de Parole Formes Activités langagières	L'élève Le professeur Les parents	Fait partie du contrôle continu. L'inscrit dans son Profil. S'inscrit dans son Profil
Test Stage	Activités	L'élève Le professeur Les parents Les professeurs chargés de l'orientation Futur employeur	S'ajoute aux résultats du contrôle continu pour donner une évaluation globale marquée sur la Carte de Progrès de l'apprenant.

### Les moyens pédagogiques pour atteindre les buts

C'est ici que je voudrais introduire le problème épineux posé par des découvertes des processus d'apprentissage naturel ou non-dirigé d'une langue. Il va sans dire que l'enfant apprend la langue maternelle sans avoir recours à une instruction explicite. Il va aussi sans dire que beaucoup d'immigrants apprennent à communiquer dans une langue étrangère sans professeur. Il y a donc un apprentissage naturel des langues qui se manifeste dans des conditions qui permettent à l'apprenant d'être exposé massivement à la langue qu'il apprend. Le bébé et l'immigrant sont tous les deux motivés à apprendre la langue pour devenir maître de leur environnement. Il y a maintenant beaucoup de découvertes qui indiquent que tous les deux développent une compétence communicative de la même façon. Ils commencent par un «pidgin» - une langue de contact faite de formes simplifiées et souvent erronées - et avancent vers la maîtrise des formes correctes à mesure que leurs besoins de communication deviennent plus complexes, à mesure qu'ils s'intègrent de plus en plus dans la société qui les entoure, et à mesure qu'ils sont exposés à une gamme de contextes langagiers de plus en plus étendue.

Pit Corder fait l'hypothèse que celui qui apprend une langue étrangère garde une sorte d'expérience résiduelle de l'apprentissage de sa langue maternelle, et que c'est cette expérience qui fait le point de départ de sa progression vers la maîtrise des formes de la langue étrangère. Les recherches ont montré que les erreurs faites par les apprenants dans leur progression vers la maîtrise d'une langue étrangère suivent une série d'étapes assez régulière, mais que lorsque l'apprenant a le temps de se référer à sa connaissance explicite d'une structure, il utilise la forme correcte, mais lorsqu'il est sous la pression de

la communication immédiate il utilisera une forme «pidgin» simplifiée dont il est maître.

Ce qu'il nous faut examiner de près, c'est comment créer des conditions qui favorisent le développement dès le début d'une ressource langagière chez l'apprenant lui permettant de communiquer (comme fait le pidgin) mais qui ne l'empêche pas de progresser vers les formes correctes de la langue-cible. Il nous faut, il me semble, établir un équilibre entre l'enseignement explicite d'où l'apprentissage explicite des formes correctes, et la maîtrise implicite tirée de l'exposition à la langue et des expériences communicatives d'essai et d'erreur. Il est certes essentiel d'aider l'apprenant à se faire une connaissance explicite de la langue et du fonctionnement du système de celle-ci qui lui permettra de contrôler son comportement d'une manière consciente. Lorsqu'il aura le temps de se référer à ses connaissances explicites, elles lui seront utiles, mais il faut reconnaître qu'il n'aura pas toujours le temps nécessaire dans le monde réel de la communication. Il est donc également nécessaire de favoriser le développement chez l'apprenant d'une capacité de communiquer sans référence à ses connaissances.

C'est lorsque l'apprentissage explicite devance de loin l'apprentissage implicite que surgissent les problèmes. Notre enseignement traditionnel a mis tout l'accent sur l'apprentissage explicite. En gardant un équilibre nous espérons que par la pratique la connaissance explicite peut s'insérer graduellement dans la ressource langagière implicite de l'apprenant.

Il arrive souvent dans la classe qu'un apprenant pose une question sur une forme quelconque, car il est conscient d'un décalage entre ce que lui propose sa connaissance implicite et la forme correcte qui aura apparue. C'est à des moments pareils que le professeur peut intervenir en lui proposant une explication du phénomène. On a tendance à oublier que tout apprenant ressent le besoin à des moments donnés de comprendre le système pour le maîtriser.

Il faut que le professeur prenne une attitude nouvelle envers les erreurs commises par les apprenants sous la pression de la communication. On doit voir de telles erreurs comme preuve chez l'apprenant du concept de la nature communicative d'une langue. Je parle ici des erreurs faites dans les activités communicatives, où ce qui importe c'est le message. Je ne parle pas des erreurs commises dans les exercices structuraux ou autres, où ce qui importe c'est la correction. Malheureusement, il est relativement facile chez un apprenant doué de l'amener à régurgiter des phrases correctes en réponse à un stimulus formel ou fonctionnel. Mais, une fois sorti de la salle de classe dans le monde réel de la communication, ce même apprenant fera preuve de toutes les erreurs et formes simplifiées que son professeur aurait voulu éviter.

Examinons un peu ensemble ce que cela signifie «une forme simplifiée». Je propose que pour nos besoins pédagogiques nous pouvons classer les formes simplifiées en trois catégories.

- Celles qu'on peut laisser comme erreurs et que l'on ne voudrait pas enseigner. Voici un exemple: «Moi arrive 8 heures». - c'est le pidgin qui communique mais qu'on ne voudrait pas enseigner.

- Celles qu'on peut classer comme des formes correctes mais qu'on ne voudrait pourtant pas enseigner d'une façon explicite. Voici un exemple: «J'sais pas». On laisserait à l'apprenant la tâche de l'apprendre mais on ne l'enseignerait probablement pas.
- Celles qu'on peut classer comme des formes correctes qu'on peut se proposer d'enseigner. Voici un exemple: «Tu est allé où?» au lieu d'une inversion (Où es-tu allé?) ou d'une phrase avec est-ce que (Où est-ce que tu es allé?).

Dans l'inventaire des formes d'où on a extrait notre mini-grammaire du Stage 1 à Lothian on a utilisé une gamme assez vaste de formes simplifiées de la troisième sorte. De cela nous avons découvert qu'en français parlé on a besoin que d'un système verbal à deux sons pour toutes les expressions temporelles des verbes en -er. Nous avons aussi découvert qu'une forme déclarative avec une intonation appropriée couvre tous les actes de parole dont l'apprenant de Stage 1 a besoin - c'est à dire des affirmations, questions, demandes, invitations, ordres et instructions parmi d'autres.

Voici un petit tableau de tout cela.

	mãz	mãze
Présent	je, tu, il/elle, on, -, ils/elles ...	vous ...
Futur	je, tu, il/elle, on, -, ils/elles ...	Je vais ... etc
Passé		j'ai ... etc.
Modals		Je peux ...? etc.
Commandes	...	...

Les deux sons «mãz» et «mãze» suffisent à couvrir les expressions temporelles du passé, du présent et du futur.

La forme déclarative couvre les actes de parole suivants:

#### Forme Déclarative

<b>Affirmation</b>	Je mange à huit heures
<b>Question</b>	Tu manges quand?
<b>Invitation</b>	Tu viens manger ce soir?
<b>Ordre</b>	Tu fermes la porte, s'il te plaît!
<b>Demande</b>	Tu fermes la porte s'il te plaît?
<b>Instruction</b>	Tu mets le couteau ici, la fourchette là-bas, et la cuillère ...

C'est bien ce type de formes simplifiées que nous recherchons dans les phases débutantes.

Etant donné que les apprenants se forgeront des formes «pidgin», Valdman parmi d'autres a même proposé que le professeur devrait les enseigner. Là je ne suis pas d'accord, car, premièrement, ce serait agir contre les processus de l'apprentissage non-dirigé d'une langue, où l'apprenant est exposé aux formes correctes et pas aux formes «pidgin». Ce serait l'insulter que de parler à un apprenant sans le français pidgin qu'il utilise lui-même.

Deuxièmement de tels formes «pidgin» pourraient se scléroser, puisque, dans la salle de classe, la condamnation sociale d'erreurs de forme n'existe pas.

Et troisièmement nous voulons nous éloigner de cette croyance naïve et erronée qui consiste à croire que l'on doit faire entrer à l'apprenant exactement ce qu'il doit éventuellement régurgiter d'une façon fixe et immuable.

Les professeurs de langue ont toujours voulu voir le cerveau de l'apprenant comme une table ras sur laquelle il faut écrire en lettres majuscules tout ce que l'apprenant doit sortir. On oublie les leçons de Piaget qui nous a montré que la construction mentale que l'élève s'est faite de ses expériences ne peut assimiler que ce qui ne la dérangerait pas trop. L'apprenant résiste aux connaissances nouvelles qui causent de grands changements à sa construction mentale. Nous revenons en effet directement à ce problème des programmes d'entrée et des comportements de sortie.

En ce qui concerne les procédures pédagogiques le professeur de langue a besoin de se retirer un peu de son rôle de dictateur, source de toutes connaissances, dont la tâche est de transférer des connaissances et des ensembles de skills à des élèves ignorants, qui apprendront passivement, régurgiteront et obtiendront des résultats brillants aux examens nationaux à la plus grande satisfaction des chefs d'école, des professeurs, des parents et des politiciens conservateurs, qui peuvent alors se féliciter parce que le niveau mythique a été maintenu.

Mais, vous allez me dire, le professeur de langue n'est-il pas la source de toutes connaissances? Nous pensons que non. L'élève maîtrise sa propre langue et vient à l'apprentissage d'une langue étrangère entièrement conscient du fait qu'il utilise une langue pour la communication, et pas pour tourner en phrases du singulier au pluriel ou pour conjuguer les verbes. Au début de l'étude d'une langue étrangère il y aura une certaine motivation de l'élève sur laquelle on peut compter, mais celle-ci se dissipera vite s'il se rend compte du fait qu'il ne communique jamais en classe. Le professeur qui ne se concentre que sur les formes de la langue se trouvera seul dans son jardin alors que les élèves auront déjà sauté le mur. Comme disait La Bruyère «Le voilà planté et qui a pris racine au milieu de ses tulipes».

Les professeurs qui négocient avec les élèves sur le contenu de leur programme, qui discutent les objectifs, les moyens, et les tests apprendront eux-mêmes beaucoup et trouveront que leurs élèves veulent apprendre d'avantage aussi.

A Lothian ce que nous sommes en train d'étudier actuellement c'est une méthodologie qui prend en considération les connaissances, les skills et les besoins de communication des apprenants, et n'impose pas de formes langagières sur une table supposée rase, que l'apprenant les veuille ou non.

Ce serait une méthodologie qui commence par une discussion des besoins dans un contexte choisi, puis passerait à un stade où l'apprenant ferait des essais et erreurs en essayant de communiquer, puis passerait au stade d'intervention pédagogique du professeur qui comblerait les lacunes et attaquerait aux erreurs, puis passerait au stade de pratique des éléments discrets fonctionnels ou formels qui auraient été relevés, et finalement passerait au stade de l'exploitation où par des activités langagières ou simulées l'apprenant serait amené à interpréter et à communiquer. Ce serait en bref une méthodologie qui prendrait le contre-pied de l'actuelle. Au lieu de passer de textes en utilisations possibles, nous irions de besoins communicatifs aux textes.

Voici un petit tableau qui résume les étapes de la méthodologie que nous proposons:

1. Négociation - Discussion des besoins
2. Essais et Erreurs
3. Intervention Pédagogique - Enseignement Explicite
4. Pratique des éléments fonctionnels et formels
5. Exploitation - Activités langagières. Textes

Pour terminer - c'était long! - je voudrais revenir en arrière et répéter encore une fois que notre but principal c'est par la discussion et par le travail pratique de rendre les professeurs à Lothian plus conscients de ce qu'ils font, pour qu'ils ne soient plus un outil entre les mains des fabricants de méthode. Et aussi de permettre aux apprenants de prendre une part plus active dans l'élaboration des objectifs pour qu'ils puissent voir la valeur de ce qu'ils font, et pour qu'ils puissent atteindre chacun une certaine liberté d'expression basée sur la ressource langagière qui lui convient. Suivant les mots de Gide on aidera l'élève à «suivre sa pente, pourvu que ce soit en montant». ●

★ JONH CLARK

Dean Education Centre.

Copyright © 1984,

Instituto Português de Ensino a Distância  
Palácio Ceia - Rua da Escola Politécnica, 147  
1200 Lisboa