

## Conclusions

Le lecteur aura constaté à quel point le thème du colloque était justifié : la récurrence d'un nombre assez limité de problèmes aussi bien que l'intérêt des discussions en sont la manifestation la plus évidente. Elles montrent en effet que les difficultés abordées par les conférenciers sont centrales, et que tout le monde se sent concerné.

Une nouvelle lecture de l'ensemble des textes et des résumés de discussions fait apparaître trois domaines principaux<sup>1</sup>:

- 1° Les relations entre partenaires pédagogiques : étudiants, enseignants, auteurs de méthodes, linguistes appliqués.
- 2° La place de l'étudiant face à la langue cible et à la culture dont elle fait partie.
- 3° Les oubliés de la didactique actuelle : activités métalinguistiques, grammaire traditionnelle et phonétique.

En ce qui concerne le premier domaine, on retiendra d'abord les "doléances" des enseignants secondaires présentées par H. WEBER, et adressées notamment aux spécialistes de la linguistique appliquée. Ces derniers, entraînés par une logique propre à leur démarche et par leur milieu institutionnel, ne se posent que partiellement les questions auxquelles les enseignants cherchent des réponses. De leur côté, les praticiens vivent des contraintes telles que les propositions des linguistes ne sont pas toujours applicables. La solution tient peut-être à un réaménagement des termes du dialogue entre praticiens et théoriciens, les uns devant modifier la nature même des demandes et des suggestions qu'ils adressent aux autres. H. MOULDEN et D. WILKINS ont illustré en un certain sens la forme que pourrait prendre ce réaménagement. La démarche de H. MOULDEN répond à un souci fondamental d'autonomisation : l'apprentissage le plus autonome

est aussi, probablement, le plus efficace. L'étudiant doit acquérir les moyens de devenir autonome par rapport à l'enseignant et aux matériaux didactiques qu'on lui propose. D. WILKINS montre que l'enseignant lui aussi doit gagner sa propre autonomie, par rapport aux suggestions des linguistes et des psycholinguistes, en refusant notamment des programmes impliquant des hypothèses théoriques trop rigides. Nous estimons que cette notion d'autonomie peut contribuer à résoudre les problèmes soulevés par H. WEBER : c'est en revendiquant son autonomie que l'enseignant profitera le mieux des travaux de la linguistique appliquée. Celle-ci à son tour ne sera vraiment utile à l'enseignant que si elle reste fidèle à sa propre démarche. Le dialogue entre enseignants et linguistes ne portera ses fruits aux uns et aux autres qu'à la condition que chacun mette en évidence ce qu'il a de spécifique : il s'agit de tenir compte de ce que dit et fait l'autre, et non pas nécessairement de l'intégrer à un répertoire de recettes ou de thèses.

Les exposés du deuxième domaine montrent que la place de l'apprenant ne va pas de soi. Longtemps on a pensé (et on continue à penser !) que cette place était définie a priori et définitivement par l'enseignant et l'institution (c'est une des thèses de la linguistique appliquée dite de "première génération"), et que, de manière plus générale, l'apprenant devait s'efforcer d'occuper progressivement la place d'un "locuteur-auditeur natif" plus ou moins idéal ou déterminé socialement.

H. BESSE et W. BUFE ont tous deux entrepris une analyse de la place qu'occupe effectivement l'apprenant par rapport à la langue-cible et à ses utilisateurs natifs. Dans l'exposé de H. BESSE, il s'agit surtout de la manière dont l'apprenant se situe dans la constellation de références culturelles qui gravi-

tent autour du texte en langue cible. L'auteur montre en particulier comment il doit prendre conscience des limites de la zone où il pourra construire sa propre interprétation du texte tout en captant une partie raisonnable du message verbalisé par l'émetteur du document. Cependant, remarque H. BESSE, cette interprétation portera nécessairement des traces de l'appartenance de l'apprenant à une autre communauté culturelle. Il s'agit là d'ailleurs d'une caractéristique de tout acte de réception d'un message : le récepteur construit son interprétation avec les moyens dont il dispose, à l'intérieur de certaines limites. W. BUFE, à travers une expérience d'utilisation de la vidéo, se pose le même genre de question, mais dans le cadre de l'interview. La vidéo permet à la fois de placer les étudiants dans des situations favorisant l'occurrence de certaines stratégies conversationnelles, puis d'examiner et d'étudier celles-ci avec l'aide du professeur. Cette démarche porte ainsi un éclairage nouveau sur la manière dont l'étudiant se situe par rapport à des interlocuteurs natifs de la langue cible.

Les réflexions de H. BESSE et W. BUFE mettent déjà en évidence un des trois "oubliés" de la didactique contemporaine qui constituent ensemble le troisième domaine. Il s'agit de ce qu'on appelle souvent les activités métalinguistiques. Il apparaît de plus en plus clairement que tout apprentissage d'une langue étrangère - qu'il vise ou non de manière prioritaire des objectifs communicatifs - met en oeuvre une certaine réflexion sur la langue. C'est ainsi que l'apprenant définira sa propre place à travers une prise de conscience de nature au moins partiellement réflexive. M. CALLAMAND, pour sa part, a montré par des exemples comment, dans une situation pédagogique bien déterminée, la grammaire permettrait aux étudiants de répondre à leur besoin de

structuration cognitive. Cet aspect de l'apprentissage est trop souvent négligé par les méthodes actuelles. L'exposé de R. BAUM propose justement une certaine revalorisation de la grammaire traditionnelle. Selon le conférencier, la linguistique contemporaine n'a pas apporté grand'chose, et les théories plus anciennes ont donné à maintes reprises la preuve de leur adéquation. Elles présentent des avantages importants en didactique, en particulier leur relative universalité (qui permet de réunir dans un même cadre descriptif toutes les langues indo-européennes) leur accessibilité (terminologie simple) et leur convergence fondamentale (alors que les disputes d'école qui règnent au sein de la linguistique contemporaine déconcertent étudiants et enseignants).

Quant à E. PEDOYA, sans remonter aussi loin dans l'histoire de la didactique, elle regrette l'abandon où a été reléguée depuis quelques années la composante phonétique de l'apprentissage. Partant de la constatation que la maîtrise du support sonore de la langue cible conditionne toute utilisation orale, elle suggère des procédés pédagogiques originaux qui intègrent la phonétique proprement dite à un comportement communicatif plus vaste comprenant aussi tout ce qui relève de la mimo-gestualité.

En conclusion de cette conclusion, nous constatons que les participants au colloque ont montré qu'une réflexion collective sur l'état actuel de la didactique des langues étrangères entraîne simultanément l'apparition de nouvelles mises en perspective - qui éclairent incontestablement mieux qu'avant la signification de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue - et une reformulation de thèmes plus anciens, écartés parfois avec une précipitation regrettable. Et tout cela ne peut que venir

alimenter et renouveler le dialogue - que la linguistique appliquée s'efforce d'établir et d'intensifier - entre enseignants et linguistes.

Bernard Py

Note

1. C'est d'ailleurs ce critère que nous avons utilisé pour déterminer l'ordre de publication des textes. Ce choix est néanmoins partiellement arbitraire dans la mesure où certains textes débordent leur domaine central.