

Un enseignant de langues à la recherche de la pierre philosophale

Introduction

Il s'agit ici du témoignage personnel, forcément très subjectif, d'un praticien. Après bien des années d'enseignement des langues 2, j'ai de plus en plus l'impression d'être déchiré par deux forces opposées, soit la réalité de l'école telle qu'elle est d'une part et d'autre part la manière dont l'être humain acquiert une langue 2. Or théoriquement l'école devrait être le lieu où cette acquisition serait facilitée le plus possible et s'opérerait à l'abri des interférences négatives. Voilà l'idéal pour moi enseignant; je dis bien "l'idéal", ce qui revient à dire que je cours toujours après un but qui m'échappe, autrement dit je suis à la recherche de la fameuse pierre philosophale, pierre qui permettrait de réunir les deux forces antagonistes en une seule.

Comme je n'aperçois le but que de très loin et très vaguement, je ne peux pas le décrire avec précision. Dans ce petit exposé, j'aimerais simplement faire part de mes expériences et réflexions personnelles dans l'espoir de contribuer à bien asseoir notre Colloque dans "la pratique et la réalité".

Petit résumé de l'histoire de l'enseignement des langues 2 dans mon école, telle que je l'ai vécue

1) Dès la seconde moitié des années 50

On y pratiquait une sorte de méthode directe superposée à la traditionnelle méthode fondée sur la grammaire et la traduction. Professeur et élèves suivaient docilement le manuel, unité par unité, exercice par exercice. Le manuel terminé, on faisait de la lecture, activité entrecoupée par les éternelles répéti-

tions de grammaire.

A cette époque, j'ai fait de modestes essais avec un magnétophone de classe; c'était nouveau, donc très motivant pour les élèves.

Les objectifs de l'enseignement des langues 2 étaient supposés évidents et connus, par conséquent pas explicités. Chose étonnante et qu'il convient de souligner : la partie orale des examens de maturité !.....

Et j'ajouterai qu'il n'existait aucun pont entre les études de linguistique du futur enseignant et l'enseignement qu'il pratiquait.

On constate pourtant que les élèves qui, pour diverses raisons, s'intéressaient à la langue 2, qui étaient motivés, l'apprenaient (presque) aussi bien que les élèves de 1983. Quant aux autres, ils s'ennuyaient et répétaient toujours les mêmes fautes jusqu'au bachot en dépit de toute la grammaire étudiée.

- 2) L'apparition de l'audio-visuel, du laboratoire de langues et de la linguistique appliquée dès la moitié des années 60 (cf. le premier Cours CILA à Neuchâtel)

En simplifiant, on peut dire que la méthode audio-visuelle était basée sur la parole avec toutes ses inflexions, et fondée sur une analyse de situations et de parole authentiques et faisant appel à d'autres moyens que le seul texte écrit. Tout cela suscita une motivation évidente chez les élèves : les personnages étaient "vrais", on offrait des situations vécues ou imaginées permettant une identification et qui menaient tout naturellement à des rôles que l'élève pouvait jouer.

Quant au laboratoire de langues, il se présentait comme l'instrument permettant de travailler systématiquement la langue parlée (comme on avait travaillé la langue écrite). On peut y voir aussi la première étape d'un apprentissage individuel (tout au moins le LL en offrait-il la possibilité). Il favorisait un contact prolongé avec la langue parlée, parfois authentique. L'automatisation des structures principales eut pour effet de faire disparaître complètement quelques-unes des fautes les plus graves.

Et la linguistique appliquée, quant à elle, fournissait enfin une base théorique pour l'enseignement des L2, ce qui ne pouvait manquer de pousser l'enseignant à s'occuper enfin de ce qu'est la langue, et à s'interroger sur la façon dont on apprend une langue et dont on l'enseigne. Cette nouvelle science permettait en outre la définition d'objectifs précis, elle fournissait des paramètres d'évaluation, etc.

- 3) L'évolution depuis la moitié des années 70

L'énorme poids de la tradition ainsi que des contraintes de tout genre font que l'on s'en tient de moins en moins aux principes de l'audio-visuel, qu'on mélange l'ancien et le nouveau en reprochant aux méthodes par lesquelles on s'était laissé entraîner, le manque de systématique de la progression grammaticale, la pénurie d'exercices écrits, le manque d'un lexique (bilingue) et l'absence de traductions. Si l'on est obligé de travailler à l'aide d'un cours audio-visuel, on remédie tant bien que mal à ces défauts - énorme travail, qui explique le vif soulagement ressenti à l'introduction de "nouvelles" méthodes non audio-visuelles. Cette constatation s'applique également aux élèves, qui perdaient facilement pied (élimination de

L1, pas de grammaire, pas de vocabulaire; absence de l'écrit au début). Mentionnons en passant que même avec les méthodes audio-visuelles, on n'avait jamais cessé de faire de la grammaire systématique (de la langue écrite !) après le cours élémentaire. [On se rendit compte, un peu tard il est vrai, que les premiers cours audio-visuels n'étaient nullement destinés à l'enseignement extensif en pays de L1.]

En ce qui concerne les épreuves de contrôle et les examens, ils étaient en somme restés les mêmes malgré ces deux transitions.

Venons-en au laboratoire de langues. Après la motivation due à la nouveauté, on commence à se lasser des exercices structuraux, mais comme on croit qu'ils sont d'une utilité primordiale, on continue à les faire. Certains s'aperçoivent néanmoins peu à peu qu'il faudrait des exercices d'un tout autre type, mais les maisons d'éditions sont bien lentes à suivre cette évolution. Alors que faire, puisqu'on n'a pas le temps de fabriquer ce dont on aurait besoin ? On ne se laisse pas prendre non plus au "déguisement situationnel" des exercices structuraux. Tout cela ne fait qu'accentuer une profonde déception vis-à-vis d'un instrument dont on avait attendu la solution à tous les problèmes. Quelques idéalistes, il est vrai, tentent nombre d'essais éphémères, sans aucune base théorique et sans aucune coopération entre écoles.

Les élèves, qui d'abord travaillaient avec enthousiasme - même pendant les heures blanches - perdent leur entrain : le LL n'a plus l'attrait du nouveau, et surtout, les élèves se rendent compte que leur effort ne leur sert à rien à l'intérieur de l'école. Ce qui importe pour eux, ce sont les notes, et ces

notes, on les calcule toujours sur la base de l'écrit seulement.

On constate en effet un désarroi complet dans le domaine des objectifs. En théorie, tous les enseignants sont bien d'accord sur l'importance égale des quatre compétences (compréhensions orale et écrite, expressions orale et écrite), auxquelles vient s'ajouter la compétence de communication avec les actes de parole. Cependant, on n'a jamais pensé à réduire la part des objectifs traditionnels, auxquels on ajoute sans réfléchir tous ces objectifs nouveaux (cf. les examens). Il en est de même pour les médias utilisés : diapositives, textes authentiques écrits ou enregistrés, films, bandes vidéo - et tout cela sans augmenter la durée déjà limitée dont on disposait dans les années 50.

Le résultat de cette situation, c'est un découragement bien compréhensible. On se sent dépassé, à bout de souffle, on a mauvaise conscience, car on a une idée de ce que l'on devrait faire, de ce que l'on pourrait faire si les conditions s'y prêtaient. C'est dire que cette situation donne la nostalgie du bon vieux temps où tout était si bien délimité - et limité. On cherche donc à se replier sur une position plus confortable, qui est à peu près (quelques médias) celle d'avant tout ce branle-bas, sans éliminer toutefois l'accent mis sur la langue parlée ou la communication.

4) La situation en 1983

On ne voit encore pas très bien quels seront les effets de l'introduction du français à l'école primaire (en Suisse alémanique). En tout cas, ils ne seront pas bouleversants pour le degré secondaire, car les nouvelles méthodes créées pour le

degré primaire sont un mélange de tout ce qui s'est fait ces dernières décennies.

Enfin je suis obligé d'ajouter que les réticences de nombre d'enseignants envers les nouveautés s'étendent également à la linguistique appliquée qui leur semble être devenue une science comme une autre, assez abstraite, et qui, si elle s'occupe de la réalité de l'apprentissage des L2, ne vise que le niveau universitaire ou celui des adultes, mais très rarement l'école proprement dite.

Résumé

Avec assez de recul, tout ce qui a été ajouté à l'enseignement des langues 2 depuis les années 50 comme méthodes ou moyens, me paraît consister simplement en des éléments propres à renforcer et à élargir la motivation des apprenants. En effet, je peux répéter en toute honnêteté ce que j'ai mentionné plus haut en parlant des années 60 et déclarer que ce sont les élèves intéressés par les L2, bien motivés, qui acquièrent ces langues, tandis que les autres... Seulement, grâce aux recherches de la linguistique appliquée, aux nouvelles méthodes, aux nouveaux moyens, cette motivation a été considérablement renforcée. Vue optimiste ou pessimiste ? Je ne sais pas; vue réaliste au moins.

L'enseignant face à cette situation

Penchons-nous sur l'enseignant lui-même; quelles ont été mes expériences personnelles ?

Ces expériences peuvent se résumer en une liste assez longue de faits, de facteurs, de questions, d'hypothèses, d'idées qui ont surgi à tel moment de ma carrière ou l'ont accompagnée tout au long de ces années.

Ce qui ne peut s'ignorer, ce sont tout d'abord les obstacles contre lesquels butte l'enseignant, les contraintes qu'il s'efforce de surmonter mais qui sont souvent trop fortes. En voici les plus importantes :

- Le temps disponible est trop restreint, les leçons souvent mal réparties (par ex. trois leçons de langues différentes l'une après l'autre);
- Il faut parfois enseigner à des classes trop grandes dans des salles trop petites, ce qui rend impossible un enseignement vivant avec des jeux, etc.;
- Certaines méthodes obligatoires sont par trop contraignantes;
- Les élèves sont conditionnés par l'école en général et les autres branches d'enseignement, ce qui s'exprime dans une certaine attente de ce que "sont" les leçons, les exercices, les épreuves, les devoirs, bref l'apprentissage tout entier;
- Les élèves conçoivent mal que toute la classe ne travaille pas au même rythme, de la même manière et sur la même matière;
- Le système d'évaluation traditionnel comporte des épreuves écrites d'un type donné, équivalant à un contrôle des acquisitions pendant une phase plus ou moins longue;
- La moyenne arithmétique, imposée par les règlements, ne tient pas compte des réalités de l'apprentissage d'une langue; l'élève est pénalisé si au cours d'un semestre ses phases d'acquisition n'étaient pas synchronisées avec les phases imposées de l'extérieur;
- Les objectifs sont souvent mal définis, même en 1983.

Impossible de surmonter tous ces obstacles...

D'autre part, sur sa route, l'enseignant rencontre sans cesse des idées qui l'attirent et le relancent à la recherche de la pierre philosophale. J'en cite quelques-unes :

- Ce dont il s'agit, c'est bien l'acquisition d'une langue 2, et non son enseignement.
- Cette acquisition dépend de l'individu et de son évolution.
- La fonction primordiale des leçons de L2, c'est de créer des conditions propices à cette acquisition.
- Il faut d'abord créer la motivation.
- Il convient de respecter la façon dont l'acquisition se déroule : système L1 - L2, développement d'une interlangue, etc.
- Il s'agit également de respecter le fonctionnement de la mémoire, comprendre comment se réalisent le stockage et le rappel des données.
- Ce qu'est la langue et comment elle fonctionne : la parole, la communication, le système, les structures; un système sémiotique parmi d'autres.
- Les différentes compétences; les compétences réceptive (et non passive) et productive.
- Les actes de langage.
- Une évaluation adéquate et respectant l'oral.

Tous ces résultats des recherches de la linguistique appliquée devraient permettre à l'enseignant de prendre de la distance, de prendre conscience des faits, de se sentir et plus sûr et plus motivé dans sa profession.

Il est vrai qu'il constate qu'une partie de ces postulats sont reflétés dans les nouvelles méthodes. Mais pour le reste, que peut-il faire lui-même ? Le sentiment de soulagement et de sécurité ne dure pas bien longtemps.

Les nouveaux moyens et matériaux d'appoint peuvent aider l'enseignant à se rapprocher de son but idéal. En voici un sommaire :

- Enregistrement sonores de toutes sortes : textes, lectures, matériel de compréhension orale, documents authentiques : une masse énorme est disponible sur bande ou sur cassette. Ce matériel peut surtout servir à l'acquisition de la compréhension orale, de la faculté de saisir l'essentiel d'un texte sans en faire une analyse minutieuse; cette acquisition constitue également une introduction à la lecture, qui est bien plus motivante une fois que l'élève a appris ce nouveau comportement.
- Programmes pour le laboratoire de langues. D'une part, ces mêmes bandes adaptées à l'apprentissage intensif et qui exercent la compréhension orale, la lecture, le passage de l'oral à l'écrit. D'autre part, on dispose d'exercices pour la systématisation de structures.
- Chansons authentiques ou créées spécialement pour l'apprentissage d'une L2. Leur force de motivation est souvent encore plus grande.
- Enregistrements vidéo ou films sonores : cours de langue, matériel pour discussions, documentation, littérature filmée. En outre films facilitant la connaissance de l'histoire, de la civilisation, etc.
- De présentation plus simple, les diapositives (ou films-fixes) combinées avec une bande sonore, et qui s'adressent également aux deux canaux de la vue et de l'ouïe.
- Les jeux sont de plus en plus nombreux, depuis le simple jeu de dés jusqu'à la simulation. Leur motivation est remarquable et ils permettent une utilisation "naturelle" et spontanée de la langue 2.

- Documents authentiques écrits.
- Lectures faciles, très motivantes pour les débutants.

A tout cela viennent s'ajouter des méthodes encore plus nouvelles, telles que la suggestopédie ou le "silent way".

L'enseignant qui ne se résigne pas, qui ne se plait pas dans la routine, s'efforce de tirer parti de toutes ces découvertes et innovations, de ces méthodes et matériaux variés, car chacune de ces nouvelles possibilités lui donne l'espoir qu'il pourra rendre son enseignement plus efficace, donc se rapprocher de son but.

Cependant il se trouve vite submergé, face à la question : "Comment introduire tout cela dans le temps donné limité, et à côté de la méthode imposée ?" Il a vite fait de découvrir qu'il ne peut presque jamais introduire sans autre ce qui l'intéresserait, et il s'aperçoit d'autre part que bien des postulats de la linguistique appliquée n'ont pas encore été transformés en matériel concret utilisable.

Il ne lui reste donc plus qu'à se mettre au travail pour prendre connaissance du matériel le plus récent, en faire le tri en fonction de sa propre réalité scolaire et l'expérimenter en classe. S'il lui reste encore du temps et qu'il n'ait pas perdu courage, il pourra même improviser le matériel qui lui semble manquer (par ex. pour l'acquisition du vocabulaire).

En combinant mes expériences personnelles avec tout ce que j'ai appris dans les cours, les livres, les revues, je crée une image de ce que j'aimerais faire. Il s'agit évidemment de postulats subjectifs.

- Pour les débutants, il me faudrait faire ce qui suit :
- procéder à un examen critique de chaque unité du cours obligatoire;
 - en ressortir les structures principales;
 - trouver des jeux facilitant l'acquisition et le réemploi, dans la communication;
 - trouver des chansons présentant les mêmes structures;
 - créer des exercices (oraux et écrits) plus motivants et plus efficaces que ceux proposés par la méthode;
 - assembler ou fabriquer des exercices de laboratoire pour l'apprentissage du vocabulaire et des structures (aux sens productif et réceptif), l'acquisition d'une prononciation adéquate, etc.
 - si le texte du manuel ne présente plus d'intérêt, en substituer un autre, éventuellement authentique;
 - transformer quelques-uns des textes en textes à trous, avec plusieurs variations;
 - fabriquer ou trouver des textes de transfert;
 - créer des tests, auto-correctifs ou à correction externe, afin de déterminer le stade atteint par chacun des apprenants;
 - conséquence de ce travail : fabriquer des exercices de rattrapage;
 - créer des épreuves de contrôle plus importantes, comportant aussi les structures, le vocabulaire, etc. des unités précédentes.

On remarque immédiatement que si j'essayais de faire tout cela, la classe n'avancerait plus quère : finie la motivation ! Il faut donc se limiter, mais à quoi ?

Aux élèves plus avancés, dans les classes auxquelles l'école n'impose plus de méthode obligatoire, j'aimerais proposer les activités suivantes :

- la lecture dans le sens authentique, ce qui implique un entraînement systématique;
- un entraînement systématique également à la compréhension orale de matériel plus complexe. Ce qui dans la plupart des cas, exige un énorme travail préparatoire : sortir le vocabulaire, les actes de langage, les structures, les situations...;
- un entraînement systématique à l'expression orale (qu'existe-t-il comme matériel dans ce domaine ?);
- un entraînement systématique à l'expression écrite;
- la pratique de la communication, par des discussions, des jeux, etc.;
- la systématisation de la grammaire, des actes de langage et d'autres systèmes de la langue 2;
- un élargissement du vocabulaire réceptif et productif;
- un travail varié sur les documents authentiques (presse, radio, TV, etc.); de nouveau il faudrait au préalable ressortir le vocabulaire, les structures...;
- un travail de révision, de rattrapage là où le besoin s'en fait sentir;
- le passage de tests adaptés au niveau et à l'âge des apprenants.

Je ne peux que répéter la constatation selon laquelle le temps disponible ne suffira jamais, d'autant moins que seule une petite partie du matériel idéal existe sur le marché.

Cette liste de desiderata, qui me poursuit sans cesse, m'oblige à me repencher continuellement sur cette question : y a-t-il une voie praticable ? Ce problème fondamental réapparaît surtout toutes les fois que j'essaie d'introduire une nouveauté qui m'intéresse.

Bien que les chercheurs en linguistique appliquée et les éditeurs de matériel scolaire ne puissent pas résoudre les problèmes du temps disponible et du choix à faire, ils pourraient faciliter mon travail en me fournissant des matériaux correspondant aux descriptions suivantes :

- une grammaire de base, systématique et transparente, qui ferait ressortir les grandes lignes et qui ferait la part de la production et de la réception;
- un vocabulaire de base présenté de telle manière que son acquisition puisse se faire selon les procédés "naturels" de la mémoire. (Une fois que l'élève disposera d'un vocabulaire utile, il osera parler, discuter, jouer, et bien des obstacles seront éliminés.)
- des manuels contenant l'essentiel de ce que j'ai mentionné plus haut;
- des exercices (de laboratoire et autres) motivants et facilitant l'acquisition de la L2;
- des instruments permettant de déterminer la manière d'apprendre de l'étudiant individuel;
- des matériaux convenant aux différents types d'apprentissage.

En attendant ce matériel, tout ce que je peux faire, ce sont de petits pas dans cette direction en essayant tantôt ceci, tantôt cela avec du matériel "maison". Et l'énorme problème du

temps disponible, donc de la réduction de la masse, du choix de ce qui est faisable tout en menant au but, subsiste...

Ecole cantonale
CH 4500 Soleure

Hans Weber

DISCUSSION

La discussion a essentiellement porté sur trois thèmes généraux : 1^o) facteurs responsables des difficultés de collaboration entre linguistes et enseignants; 2^o) nature de cette collaboration; 3^o) rôle de la linguistique appliquée (LA). Bien que ces trois points n'aient la plupart du temps pas été clairement distingués, j'essaierai ici de les traiter successivement, en modifiant pour cela l'ordre des interventions.

1. Facteurs responsables des difficultés de collaboration entre linguistes et enseignants

Tout d'abord, le constat relativement pessimiste porté par M. Weber est confirmé. Pour M. Bufe, qui se base sur la situation en Allemagne, il s'est instauré un dialogue de sourds entre enseignants et universitaires, dont certains auraient d'ailleurs à faire une sérieuse autocritique. Il est en effet "monstrueux" que certains spécialistes, qui n'ont jamais enseigné de langue étrangère, se soient vu attribuer des chaires de linguistique appliquée à l'enseignement ! D'autre part, les revues, devenues trop spécialisées, ne sont plus lues. Pour M. Merkt, le malaise serait dû au fait que les recherches actuelles s'appliquent à des domaines qui, souvent, ne sont pas directement utilisables dans l'enseignement (par exemple les recherches concernant les règles discursives de l'interaction) et au retard avec lequel le matériel didactique nouveau arrive sur le marché. Actuellement arrivent par exemple dans l'enseignement des manuels d'orientation communicative alors que l'on perçoit déjà, dans la recherche, une certaine méfiance face à ce type d'approche. Pour M. Besse, il s'agit avant tout de problèmes d'ordre institutionnel : les matériaux didactiques (méthodes, exercices, etc.) qu'un chercheur universitaire peut

produire, avec une dépense considérable de temps et d'énergie, ne sont jamais pris en compte pour sa carrière. Ainsi, ceux qui se trouvent dans une institution de type universitaire ont tous tendance à glisser vers le discours théorique, beaucoup plus valorisé, qui envahit par conséquent les revues spécialisées. C'est ainsi que les universitaires renoncent à la fabrication de matériaux. De plus, en France du moins, la formation des futurs enseignants est négligée. Plus généralement, en Europe occidentale et aux U.S.A., cette formation ne tient guère compte de toute la connaissance didactique accumulée au cours des siècles. Or, l'enseignement, comme dans certains pays de l'Est, d'une histoire de la didactique éviterait aux théoriciens de tomber dans une naïveté excessive, comme c'est souvent le cas aujourd'hui. On saurait par exemple que les exercices structuraux apparaissent, sous une forme quelque peu différente, dès le 13^e ou le 14^e siècle. M. Besse estime que cette culture historique manque énormément dans la formation des maîtres de langue. Cependant, les deux problèmes soulevés représentent des contraintes de nature institutionnelle contre lesquelles il serait vain de lutter par des vœux pieux. M. Py va dans le même sens : vu les conditions de la recherche, la plupart des interlocuteurs quotidiens du chercheur sont également des universitaires et, par la force des choses, les dialogues s'orientent davantage vers des problèmes théoriques. De plus, le chercheur qui travaille dans une université n'a plus le temps d'enseigner dans une école secondaire. Mme Kubler soutient les propos de MM. Py et Besse. Par exemple, le manque de communication ne concerne pas seulement spécialistes et enseignants : il existe déjà entre les praticiens eux-mêmes et entre les différents degrés d'enseignement. Il faut donc plaider pour un changement d'atti-

tude des individus et, surtout, pour que les institutions favorisent ces changements. Trop souvent, le point de vue des institutions, c'est de diviser pour régner !

M. Maire estime au contraire qu'il ne faut pas trop accuser les institutions quelles qu'elles soient. Selon lui, il y a un élément qui n'a pas été suffisamment discuté, c'est l'obstacle constitué par l'individualisme forcené des enseignants. On peut en effet se demander si même une LA parfaitement applicable serait bien reçue et si la demande exemplaire de M. Weber, du maître qui se tient au courant mais qui continue d'enseigner, est aussi générale que l'exposé le laisserait entendre. Beaucoup d'enseignants n'ont finalement pas tellement d'attentes et ne sont pas prêts à recevoir, même d'une linguistique parfaitement applicable, des conseils venant de l'extérieur. Les obstacles se situent donc aussi chez les enseignants qui sont souvent très individualistes - avec ce que cela peut d'ailleurs avoir également de positif ! M. Weber est en grande partie d'accord avec ces remarques : il y a en effet selon lui un problème "psychologique" car les enseignants qui sortent de l'université et arrivent dans les écoles sont trop souvent tout contents d'utiliser n'importe quel manuel, n'importe quelle méthode. Mais il constate cependant qu'il existe des enseignants très intéressés, quoique de plus en plus désabusés.

2. Quelle devrait être la nature de la collaboration entre linguistes et enseignants ?

M. Bufer se demande s'il ne serait pas utile de créer une institution intermédiaire qui ne serait ni universitaire ni purement scolaire. Cette institution ne devrait évidemment ni remettre en question les recherches de base menées à l'université,

ni freiner la créativité des enseignants en les contraignant trop, mais elle devrait consister en un organisme neutre, doté d'un statut juridique spécifique, et être capable de créer un contact entre linguistes et enseignants. Il faudrait éviter que ces organismes soient trop intégrés dans des universités et coupés de la réalité, car l'école ne doit en aucun cas constituer un marché pour les différentes théories linguistiques.

M. Wilkins doute quant à lui que la LA puisse trouver les solutions à ce que M. Weber recherche. Seuls les gens qui sont directement confrontés aux problèmes peuvent les résoudre. Le linguiste qui travaille dans son bureau ne pourra jamais élaborer le matériel idéal pour un praticien qui, lui, travaille dans des conditions spécifiques très différentes. Il ne faudra donc jamais attendre de la LA qu'elle fournisse des recettes-miracles à l'enseignement. Par contre, ce qu'on peut faire, - et l'on rejoint là une remarque antérieure de M. Besse - c'est améliorer la formation des professeurs afin qu'ils puissent exercer leur propre jugement. Il s'agirait également d'aider les enseignants à redéfinir les objectifs de leur pratique, question qu'on a peut-être un peu négligée et qu'il serait maintenant temps de reprendre. M. Lüdi critique quant à lui la distinction trop radicale que l'on établit entre linguistes appliqués et enseignants. Il est vrai que, dans les institutions chargées de la formation des futurs enseignants, on ne tient peut-être pas suffisamment compte des besoins qui surgiront dans la pratique. Mais, d'un autre côté, ces futurs enseignants vivent trop souvent le passage de l'université à l'école comme une rupture et non comme une continuité. Ils oublient l'université et renoncent à maintenir des contacts qui pourraient pourtant mener à une sorte de superposition des deux rôles - enseignant et linguiste - dans la même personne.

3. Le rôle de la linguistique appliquée

Après s'être demandée si la réflexion, la théorie, ne constituait pas aussi un moyen d'accès à la pratique, Mme Berthoud demande que l'on reconsidère la relation entre LA et didactique des langues. A ce propos, M. Py estime que le rôle de la LA n'est pas de fournir des recettes. Ce qu'elle peut faire de mieux pour la didactique, c'est mettre en évidence les composantes et les paramètres de l'enseignement. Ce que M. Besse a présenté au cours de ce colloque est exemplaire à cet égard : en étudiant ce que signifie l'utilisation en classe de documents authentiques, il est parvenu à un certain nombre de considérations théoriques qui ne sont pas des recettes mais qui peuvent cependant aider les enseignants à comprendre leur pratique. C'est ensuite aux pédagogues et non pas aux linguistes de décider des implications que cela peut pratiquement avoir sur le travail en classe. A titre d'exemple, on peut citer toute la réflexion qui est née autour de la notion d'erreur à la fin des années 60. Issue d'expériences pratiques, la réflexion a abouti à des travaux théoriques qui, s'ils ne sont peut-être pas toujours pertinents de manière directe pour les enseignants, ont tout de même conduit à une modification assez essentielle de l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de la faute. Il y a donc là un apport fondamental de la LA, mais qui est indirect, qui n'est pas le résultat d'une recette.

M. Besse remarque que, finalement, c'est le concept même de LA qui est en jeu dans tous ces problèmes : Il s'agit en effet d'un concept qui ne veut pas dire grand chose car, décrire une langue, c'est déjà faire de la LA; traduire, de même. Alors, peut-on dire que s'occuper de l'enseignement des langues

c'est faire de la LA ? Si l'on veut, mais c'est aussi faire de la psychologie appliquée, de la sociologie appliquée, etc. Il s'agirait donc d'abord de clarifier ce concept de "LA".

M. Weber est, dans l'ensemble, d'accord avec toutes ces interventions. Il réitère néanmoins son "appel à l'aide" afin que la LA fournisse aux enseignants non pas des recettes-miracles, mais une certaine aide dans le choix des priorités. Pour cela, il faudrait au moins que les linguistes soient d'accord sur l'importance primordiale de tel ou tel aspect du langage, qu'ils s'entendent sur un acquis minimal. C'est à cette condition que la LA pourrait renforcer la position des enseignants progressistes vis-à-vis des partisans de la tradition.

Université de Neuchâtel
Institut de linguistique
CH 2000 Neuchâtel

Jean-François de Pietro