



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

Py, B. (2002). Quelques remarques autour de l'histoire du Bulletin. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 75(1), 89-97. <https://doi.org/10.5169/seals-978262>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Bernard Py, 2002

Quelques remarques autour de l'histoire du Bulletin

Bernard PY

Université de Neuchâtel

1. Réflexion critique sur une pratique et conceptualisation théorique

Le propos de cet article est modeste. Il est aussi plus épistémologique qu'historique, ou si l'on préfère, il vise à l'épistémologie à travers quelques constats historiques. Mais le soussigné ne prétend en aucun cas faire œuvre d'historien en écrivant l'histoire d'une revue, ni d'ailleurs encore moins celle de la linguistique appliquée en Suisse. Il présente une interprétation parmi d'autres possibles, adoptant ainsi un éclairage personnel et partial que seul son ancienneté¹ justifie à la rigueur!

Je partirai d'un constat que faisait Eddy Roulet en 1976 dans les *Etudes de linguistique appliquée*²: «La genèse et le développement de la linguistique appliquée en Suisse, qui datent seulement des années soixante, sont liés au départ à l'apparition et à la diffusion des méthodes audiovisuelles et des laboratoires de langues dans les pays voisins, la France en particulier» (p. 6). Roulet précise à propos du *Bulletin Cila*: «Les premières publications portent sur les fondements linguistiques et psychologiques de la méthodologie des nouveaux moyens d'enseignement» (p. 6). Ces deux citations montrent clairement d'une part l'existence d'un lien essentiel et constitutif entre la linguistique appliquée et la didactique des langues, d'autre part la vocation critique du *Bulletin*. Ce que l'on attend du *Bulletin*, c'est moins de baliser le chemin que devraient suivre les enseignants de langues amenés à utiliser les méthodes audiovisuelles ou le laboratoire de langues, que de susciter des discussions, voire des mises en question autour de ces instruments.

Remarquons d'emblée qu'une telle démarche ne se réduit pas à un travail de conceptualisation théorique et abstraite, mais qu'elle comporte un volet pratique essentiel: la réflexion comme retour sur une expérience professionnelle

1 Collaborateur du CLA depuis 1973.

2 ELA, 21, 1976.

en constitue un moment décisif. D'ailleurs, en 1976 aussi a lieu à Neuchâtel un colloque sur l'enseignement de la compétence de communication en langues secondes, colloque dont les actes sont publiés³ la même année par le *Bulletin*. Même si le sommaire de ce *Bulletin* évoque plutôt la réflexion sur la pratique (réflexion qui deviendra bientôt la *didactologie* de Robert Galisson), il s'agit alors à la fois d'analyser les désillusions qui accompagnent les premiers bilans de l'utilisation des nouvelles méthodes, conçues et diffusées dans les années soixante, et de réfléchir sur les limites d'une représentation de la langue élaborée par le structuralisme et la grammaire générative, représentation fondée notamment sur une opposition entre langue et parole, compétence et performance). On constate aussi que ce colloque est organisé pendant la période marquée par la série des «Colloques de Neuchâtel» qui, entre 1972 et 1978, ont constitué des moments importants dans une démarche proprement linguistique, plus proche de la conceptualisation que du bilan ou des propositions méthodologiques, ancrée toutefois dans une réflexion sur la pratique qui est beaucoup plus qu'un prétexte. Le colloque de 1976 justement est intitulé *The notions of simplification, interlanguages and pidgins and their relation to second language pedagogy*⁴. La pédagogie des langues est une référence et un objet de recherche plutôt que d'intervention, et son étude doit servir non seulement à la pratique de l'enseignement des langues, mais aussi et surtout, à travers elle, à une meilleure connaissance du langage humain.

Le public visé par les actes de tels colloques est constitué avant tout de linguistes. Ce qui n'empêche pas évidemment que ces linguistes soient aussi parfois des enseignants! Il est intéressant de noter à ce sujet que des thèmes comme la simplification, les interlangues ou les pidgins ont constitué pour certains enseignants de langues un pont qui les a conduits à la linguistique. En ce sens on peut considérer que le terme de *linguistique appliquée* a souvent désigné à cette époque l'activité linguistique d'enseignants de langues convertis à la linguistique, mais alimentant leurs réflexions théoriques aux sources de leur expérience didactique. C'est ainsi par exemple que la notion d'interlangue représente une tentative visant à explorer les propriétés formelles des énoncés en langue cible produits par des apprenant. On a commencé par exemple à s'interroger sur la systématisme des grammaires d'apprenant, ou sur la pertinence d'une distinction (dans l'étude des comportements d'apprentissage)

3 Bulletin CILA, 24, 1976.

4 Actes publiées en 1977 par S.P. Corder et E. Roulet chez Droz, à Genève, en coédition avec la Faculté des lettres de l'Université de Neuchâtel.

entre compétence et performance, ou encore sur les analogies entre inter-langues et pidgins. De sorte que la communauté des linguistes appliqués en est venue à rassembler deux types de chercheurs: d'un côté les enseignants qui ont développé une réflexion critique sur leur pratique avec l'objectif d'enrichir et d'améliorer la didactique des langues (notamment par la formation initiale ou continue des enseignants eux-mêmes); de l'autre côté, des linguistes (plus ou moins autodidactes au début), souvent issus des milieux de l'enseignement des langues, pour qui la pratique et l'expérience didactiques continuent de constituer la source principale de leurs données et l'ancrage des problèmes auxquels ils s'attaquent. Cette dualité n'a heureusement pas débouché, en Suisse, sur de vrais conflits, comme en France, où le simple fait d'utiliser l'expression de *linguistique appliquée* dans une réunion publique a pu entraîner des réactions violentes chez certains collègues, pour qui la réflexion didactique se devait de conquérir une autonomie que l'on jugeait mise à mal par la référence à la linguistique.

Si l'on examine les sommaires successifs du *Bulletin*, on constate en effet que les deux tendances font bon ménage. Le début de la parution des *TRANEL* (*Travaux neuchâtelois de linguistique*) en 1980, comme d'ailleurs l'existence d'autres canaux de diffusion ouverts aux recherches en linguistique appliquée en Suisse (notamment les *Cahiers de l'ILSL* à Lausanne et des *ARBA* à Bâle) a certes absorbé une partie des activités rédactionnelles du CLA de l'Université de Neuchâtel et des autres centres universitaires qui se consacrent à de telles recherches. Cependant les *TRANEL* et le *Bulletin* ont toujours entretenu des relations étroites, au point que les deux revues sont ou ont été animées en partie par les mêmes personnes au sein de l'Institut de linguistique de Neuchâtel. D'autre part, la création de *Babylonia* a absorbé une partie des publications orientées vers la didactique. Dans ce contexte, on peut dire qu'un des traits qui fait l'originalité du *Bulletin* dans le contexte suisse est sa double ouverture permanente vers la réflexion didactique d'un côté, la linguistique inspirée par la didactique de l'autre. Le *Bulletin* témoigne ainsi par son existence de la continuité historique et épistémologique qui, à nos yeux, relie ces deux orientations. La didactique des langues (comme l'ensemble les disciplines rattachées aux sciences humaines d'ailleurs, qui ont toutes un besoin essentiel les unes des autres), appelle une contribution des disciplines voisines, et notamment de la linguistique, à l'élaboration critique de ses propres ressources notionnelles. Comment par exemple approfondir les notions de langue étrangère et de langue seconde sans interroger à un moment donné la sociolinguistique? La linguistique de son côté ne peut que s'enrichir en

dialoguant avec les didacticiens. Il suffit de penser par exemple à la prise en compte des discours de la classe par l'analyse conversationnelle et à des notions telles que celles de double énonciation ou d'exolinguisse.

Les recherches sur l'appropriation des langues étrangères ou secondes nous apportent un des exemples les plus frappants de cette continuité⁵. L'appropriation est un aspect central de tout processus didactique. Mais on voit mal comment ces recherches pourraient se passer d'un traitement linguistique des données observables. Réciproquement, la classe est un lieu particulièrement significatif pour qui veut comprendre les mécanismes de l'appropriation, de sorte que la recherche a évidemment besoin, de son côté, d'un regard didactique sur ses données de travail. Par ailleurs la didactique est un des destinataires naturels de telles recherches.

2. Les grands thèmes

On retrouve des configurations analogues à chacun des tournants de la didactique des langues. C'est d'ailleurs à l'occasion d'une crise profonde de la didactique que la linguistique appliquée proprement dite est née. Et qu'elle a pris d'emblée une orientation très «applicationniste» (utilisation didactique de modèles linguistiques) en réponse à une série de constats: constat d' inadéquation profonde de la méthodologie dite traditionnelle (grammaire et traduction, etc.) face aux nouveaux besoins langagiers provoqués par l'intensification des relations internationales, constat d'insuffisance des modèles grammaticaux utilisés jusqu'alors, constat de l'absence de théorie explicite de l'apprentissage, etc. Voici quelques exemples de ces tournants qui ont laissé des traces dans le *Bulletin* (au terme de chaque point nous indiquons les numéros thématiques concernés⁶).

- Pour en revenir à la question déjà évoquée ici de la compétence de communication, constat que la capacité à produire, interpréter et manipuler des phrases ne garantit pas à elle seule le bon déroulement de la communication. Encore faut-il que ces phrases soient articulées et constituent ensemble un discours obéissant à certaines règles ou conventions, et que ce discours soit approprié au contexte socioculturel dans lequel il prend place. C'est dans cette perspective que l'on trouve de plus en plus de

5 Sur cette question, cf. ELA 120, 2000.

6 Les listes ci-dessous ne prétendent pas à l'exhaustivité. Nous n'avons pas non plus retenu les articles isolés.

références à la théorie des actes de langage, à l'analyse des discours (et en particulier de la conversation), à la caractérisation des langues de spécialité, ainsi qu'à l'ethnographie de la communication⁷ et à la sociolinguistique. Ce mouvement se manifeste en didactique par l'émergence de la méthodologie dite communicative, d'abord dans ses formes extrêmes (caractérisées notamment par une grande réticence face à la conceptualisation grammaticale), puis dans des formes plus nuancées. Cf. les numéros 24 (1976), 37 (1983), 45 (1987), 74 (2001).

- Prise de conscience du fait que (pour paraphraser Bernard Martino parlant des bébés) l'apprenant est une personne, et non un simple réceptacle des connaissances que le professeur a bien voulu lui transmettre. Cette maxime est à elle seule tout un programme: le réceptacle devient successivement ou alternativement sujet épistémique, acteur social, individu doué d'une affectivité, siège de besoins langagiers, locuteur natif, alloglotte, personne bilingue, énonciateur, élève, migrant, etc. Il y a une véritable quête du sujet, aussi bien dans la pratique quotidienne de l'enseignement que dans les efforts théoriques de la recherche en appropriation, de la pragmatique, de l'analyse conversationnelle, de l'ethnographie de la communication. On peut d'ailleurs se demander où se situe la limite de cette quête: un modèle pour lequel chaque apprenant serait essentiellement un individu original serait autodestructeur, dans la mesure où tout modèle suppose la possibilité de réduire l'infinie diversité à une typologie aussi simple que possible. Cette difficulté explique probablement l'échec relatif de la notion de profil d'apprenant. Cf. les numéros 47 (1988), 57 (1993), 58 (1993), 65 (1997), 66 (1997), 69 (1999), 71 (2000), 74 (2001).
- La reconnaissance du sujet va de pair avec le développement des recherches sur l'appropriation et sur le bilinguisme, avec la constitution de corpus de données, en particulier orales. C'est dans ce cadre (parallèlement aux travaux évoqués ci-dessus au sujet de la compétence de communication) qu'a été développée la notion d'interaction exolingue, qui s'est rapidement combinée avec celle d'interaction bilingue. Cf. numéros 57 (1993), 59 (1994), 63 (1996), 64 (1996)

7 On rappellera que l'expression même de compétence de communication a été proposée par Hymes au début des années soixante-dix dans le cadre de ses travaux en ethnographie de la communication. Cf. en français Hymes, D.H. (1981): *Vers la compétence de communication*, Paris, Didier (coll. LAL).

- Prise de conscience de l'intérêt inégal des modèles linguistiques envisagés du point de vue de leur pertinence didactique. Si le structuralisme par exemple (avec toutes les limites qu'on lui connaît) a incontestablement contribué à l'évolution de la didactique, l'apport de la grammaire générative est plus discutable. Il est indirect et se limite probablement à sa participation aux recherches sur l'acquisition et, de manière générale, à une réflexion plus philosophique sur la nature du langage. Dans ce cadre, la grammaire générative a joué un rôle important autour de la notion d'universaux, qui constitue à son tour un des fondements de l'idée de pédagogie intégrée puis des activités dites d'*éveil au langage*. Cf. numéros 56 (1992), 62 (1995), 63 (1996).
- Mise en question du concept de langue en tant qu'unité homogène. D'une part le discours prend de plus en plus de place, entraînant ainsi un facteur de différenciation interne: on s'intéresse aux variétés sociales (par exemple au schwyzertütsch) ou fonctionnelles (par exemple aux langues de spécialité), ainsi qu'aux genres discursifs (textes littéraires). D'autre part, les chercheurs s'appuient de plus en plus sur une vision variationnelle de la langue et de ses systèmes. Cf. numéros 37 (1983), 45 (1987), 48 (1988), 61 (1995), 69 (1999), 72 (2000), 73 (2001).
- Elargissement des domaines de la linguistique appliquée, qui est parfois amenée à considérer ses intérêts initiaux comme des cas particuliers de questions plus vastes. Par exemple les travaux sur l'enseignement des langues étrangères dans un cadre scolaire traditionnel ont bientôt rencontré le cas particulier des classes d'accueil pour enfants immigrés, entraînant ainsi un vaste ensemble de travaux sur les migrations. Dans le même ordre d'idées, les recherches sur l'appropriation ont rencontré celles qui portent sur le plurilinguisme et le contact des langues. Cette rencontre a entraîné des révisions parfois profondes de certaines notions. La question des relations entre L1 et L2 est ainsi passée successivement de l'indifférence profonde (qui avait elle-même succédé aux déboires de l'analyse contrastive des années cinquante et soixante) à des approches radicalement différentes, inspirées par la notion de marque transcodique (alternances, emprunts, etc.). Cf. numéros 47 (1988), 64 (1996), 65 (1997), 69 (1999), 71 (2000).

En parcourant la liste chronologique des numéros thématiques, nous sommes frappés par l'élargissement du domaine pris en compte. Dans les parutions de la période 1966-1989 (23 ans), on trouve six numéros explicitement consacrés

à des questions didactiques, deux numéros explicitement consacrés à des questions linguistiques et trois numéros «mixtes». Dans les parutions postérieures à 1989 (12 ans), on trouve cinq numéros «didactiques», treize numéros «linguistiques» et trois numéros «mixtes»⁸. A nos yeux cette évolution ne signifie en aucun cas un désintérêt progressif pour la didactique, mais plutôt une approche plus large de l'ensemble des problèmes didactiques ainsi qu'une prise en compte plus importante de la réflexion didactique dans la recherche en sciences du langage.

Si l'on examine de plus près les thèmes abordés par les différents auteurs, on constate que les premières années accordent une grande place aux nouveaux instruments didactiques. Instruments matériels comme le magnétophone, le projecteur à film fixe, ou le laboratoire de langues, ou encore (mais un peu plus tard) l'ordinateur; instruments méthodologiques comme les méthodes structuro-globales ou audio-visuelles, les exercices phonétiques ou structuraux, l'enseignement programmé, les techniques de la phonétique corrective, l'analyse contrastive appliquée à la phonologie ou à la syntaxe, les tests. Peu à peu apparaissent (au cours de années soixante-dix surtout) des articles plus fondamentaux et plus critiques sur les modèles de référence de ces instruments ou sur l'analyse contrastive et l'analyse des erreurs, ainsi qu'un grand nombre de contributions autour de la notion de compétence de communication. Le numéro 33 (1981), consacré au schwyzertütsch, ouvre le *Bulletin* à des considérations sociolinguistiques.

3. Apports de la linguistique appliquée aux sciences du langage

Nous aimerions décrire le sens de cette évolution de manière brève et schématique, à partir d'un exemple. La linguistique appliquée a, depuis ses débuts et jusque dans les années quatre-vingts, utilisé une représentation du langage et de la communication essentiellement endolingue, monolingue et décontextualisée. Endolingue en ce sens que les participants à une même activité de communication utilisent tous le même code de la même manière (on ne donne aucun statut fonctionnel à la variation); monolingue en ce sens que les participants ne disposent que d'un seul code (même s'ils sont plurilingues) et que le recours à un autre code ne saurait être qu'accidentel (donc pas significatif) et illégitime (on se trouve dans une idéologie monolingue); décontextualisée en ce sens que les processus mêmes de la communication

8 Nous sommes conscients du caractère assez arbitraire et approximatif de cette catégorisation.

ne sont pas influencé de manière essentielle par le contexte socioculturel (le contexte n'est qu'un décor et il reste extérieur aux activités verbales). Or ces trois axiomes ne sont absolument pas adaptés à la communication dans une langue seconde ou étrangère. Un alloglotte et son interlocuteur natif ne partagent que de façon très partielle le même code, et ils n'y ont pas un accès égal; il y a donc exolinguisme. Ils disposent souvent de deux codes (langue source et langue cible), et ils les utilisent de manière plus ou moins ouverte. Enfin le contexte socioculturel joue un rôle de premier plan, comme le montre à l'évidence l'examen des malentendus, si fréquents dans ce genre d'interactions. Reste donc à choisir entre deux positions théoriques. La première consiste à considérer que l'alloglotte n'est pas un véritable acteur langagier et qu'il ne produit pas de vrais discours. La seconde consiste à aménager notre représentation de la langue et de la communication de manière à y faire de la place aussi à l'alloglotte. On admettra que la première position est difficile à défendre. Il faudrait en tout cas expliquer ce qu'est alors un alloglotte s'il n'est pas un véritable acteur langagier, où se trouve la frontière entre alloglotte et acteur langagier, et comment on passe cette frontière.

Il ne faudrait pas pour autant nier l'existence de mouvements «applicativistes» réussis: la linguistique peut dans certains cas ouvrir la voie à la didactique. Par exemple l'analyse du discours, comme le montre notamment Roulet⁹, permet de mettre à jour des mécanismes dont la connaissance paraît aussi nécessaire aujourd'hui que celle de la syntaxe l'a été dans les années soixante. Dans le même ordre d'idées, les études ethnolinguistiques de la classe¹⁰ peuvent jouer un rôle très important dans la formation des enseignants en les amenant à prendre conscience de ce qu'ils font et de ce que font effectivement leurs élèves, et plus généralement de ce qui se passe lorsqu'un enseignant interagit avec une classe dans le cadre d'un processus de transmission d'informations linguistiques.

9 Roulet, E. (1999). *La description de l'organisation du discours*, Paris, Didier.

10 Cf. par exemple Gajo, L. Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg, Editions universitaires; ou Pekarek, S. (1999). *Leçons de conversation. Dynamique de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg, Editions universitaires.

4. Les auteurs

Le *Bulletin* a toujours été un lieu de rencontre entre des auteurs (et sans doute des lecteurs) appartenant à des mondes intellectuels très divers, ou à des écoles très différentes. Ou avec des auteurs pour lesquels la linguistique appliquée aura été un passage plus ou moins marquant et durable sur une trajectoire personnelle transversale. On mentionnera à titre d'exemples¹¹ Georges Redard¹² (comparatiste, spécialiste des langues indo-européennes), Jean-Paul Borel (hispaniste, d'abord philosophe, puis spécialiste des littératures contemporaine d'expression espagnole), Jean-Blaise Grize (sémiologue et logicien), Jürgen Söring (spécialiste de littérature allemande), Edo Poglia et Jean Widmer (sociologues), Jean-Luc Alber (ethnologue), François Matthey (angliciste et grand connaisseur de Jean-Jacques Rousseau), Geneviève de Weck (logopédiste), Jocelyne Buttet Sovilla (neuropsychologue), Jean Cardinet (psychologue), Charles Muller (professeur à l'Ecole normale cantonale), Claude Calame (helléniste), Nathalie Muller (psychologue). On observera encore que, parmi les auteurs d'articles, figurent des noms célèbres parmi les linguistes (appliqués ou non...) tels que Eddy Roulet, Daniel Coste, René Richterich, Enrico Arcaini, S. Pit Corder, Albert Valdman, Robert Galisson, Louise Dabène, Rémy Porquier, Andrée Tabouret-Keller, Jean-Michel Adam, Jean-Paul Bronckart, François Grosjean, Daniel Véronique, Michèle Kail, Monica Heller, Georges Lüdi, etc. Ces rencontres matérialisent un autre aspect de la linguistique appliquée, à savoir son rôle de carrefour d'une multitude d'intérêts pratiques et théoriques portés au langage par des personnes rattachées à des disciplines ou à des activités professionnelles variées.

11 Les noms cités dans ce paragraphe ne constituent en aucun cas des listes exhaustives, et leur place dans les dites listes ne signifie aucune tentative de classement. Nous avons veillé à ce que le même nom n'apparaisse pas plus d'une fois dans les deux listes.

12 On sait par ailleurs que Georges Redard a joué un rôle décisif dans le développement de la linguistique appliquée à Neuchâtel et en Suisse (cf. Roulet «chronique de la CILA», Bulletin No 10, p. 5).