

Coup d'œil sur quarante ans de linguistique appliquée au fil du Bulletin.

Conversation avec Eddy Roulet, rédacteur de 1967 à 1977

Propos recueillis par Marinette MATTHEY¹

Les colloques de Neuchâtel

MM A la fin des années soixante, lorsque vous reprenez la rédaction du Bulletin CILA et que vous allez devenir président de cette commission interuniversitaire de linguistique appliquée, succédant à Georges Redard, vous déployez une activité de recherche innovante, dont on peut trouver les traces dans les actes des colloques que vous avez publiés avec Corder². On y trouve des réflexions sur différentes descriptions linguistiques, mais aussi sur l'enseignement et surtout l'acquisition des langues secondes. Comment se déroulaient ces colloques? Je crois qu'il y avait la volonté d'échanger sur un thème à partir de papiers rédigés à l'avance par les invités...

ER et vraiment de réfléchir ensemble. On essayait d'éviter de se faire de belles conférences les uns aux autres, il fallait consacrer la majorité du temps à l'interaction. On se retrouvait à l'Université de Neuchâtel, dans

1 Les propos ci-dessous ont été transcrits en suivant deux principes: respecter tant que faire se peut la mise en mots dialogale tout en assurant une lecture que nous espérons agréable.

2 Il s'agit de S.P. Corder & E. Roulet (éds): *Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics*, Bruxelles, AIMAV et Paris, Didier (coll. Etudes linguistiques), 1973; E. Roulet & H. Holec (éds): *Rôle et efficacité du laboratoire de langues dans l'enseignement secondaire et universitaire*, Neuchâtel, Université, 1974; S.P. Corder & E. Roulet (éds): *Linguistic Insights in Applied Linguistics*, Bruxelles, AIMAV et Paris, Didier (coll. Etudes linguistiques), 1974; S.P. Corder & E. Roulet (éds): *Some Implications of Linguistic Theory for Applied Linguistics*, Bruxelles, AIMAV et Paris, Didier (coll. Etudes linguistiques), 1975; E. Roulet & H. Holec (éds): *L'enseignement de la compétence de communication en langues secondes*, Neuchâtel, Université, 1976; S.P. Corder & E. Roulet (éds): *The Notions of Simplification, Simple Codes, Interlanguages and Pidgins; their Relation to Second Language Acquisition and Teaching*, Genève, Droz, 1977; S.P. Corder & E. Roulet (éds): *Theoretical Models in Applied Linguistics*, Bruxelles, AIMAV et Paris, Didier, 1977; S.P. Corder & E. Roulet (éds): *Theoretical Approaches in Applied Linguistics*, Bloomington, Indiana University Linguistics Club, 1978; S.P. Corder & E. Roulet: *Applied Linguistics as an Integrative Discipline*, Bloomington, Indiana University Linguistics Club, 1978.

une petite salle qui avait les dimensions idéales pour des discussions directes et conviviales.

MM Aujourd'hui on n'appellerait plus ce genre de manifestation «colloque»...

ER On dirait workshop aujourd'hui, c'était des ateliers. Les invités avaient la possibilité, qu'ils utilisaient en partie, de modifier leur papier après le colloque pour tenir compte des discussions. Ce qui était publié, ce n'était pas obligatoirement les papiers qui avaient été envoyés mais les papiers revus; les actes étaient publiés rapidement, en général moins d'une année après le colloque.

MM Cela faisait un peu comité de lecture en fait?

ER Oui, sauf qu'on était tous à la fois lecteurs et auteurs.

Enseignement et recherche

MM Lorsque vous commencez à aller chercher des références scientifiques pour pouvoir décrire la syntaxe de la proposition en français parlé, vous êtes encore enseignant de FLE dans le secondaire supérieur et à l'université, dans un contexte marqué par le laboratoire de langue et la psychologie skinnérienne. Vous vous posez des questions à partir de votre pratique d'enseignant de langue et vous allez chercher des réponses du côté d'une linguistique innovante. Comment cette démarche est-elle reçue par vos pairs?

ER J'avais différentes activités. La recherche proprement dite se faisait sous la direction de professeurs comme Georges Redard ou Jean-Blaise Grize qui eux évidemment étaient totalement acquis à cette démarche. Leur manière de faire était remarquable, ce n'était pas nécessairement des directeurs spécialistes du domaine de la thèse, mais c'était des personnes qui faisaient complètement confiance au doctorant, qui le laissaient travailler, qui discutaient avec lui. Au niveau du laboratoire de langue, je développais une autre activité, je préparais des exercices structuraux, j'enseignais la correction phonétique. C'était une activité plutôt alimentaire, mais qui soulevait des problèmes intéressants. Quant à la CILA, on s'était donné entre autres pour objectif de faire un catalogue des bandes magnétiques avec des exercices de phonétique et de syntaxe réalisées en Suisse. Comme je venais de la base, je comprenais très bien qu'il y avait un besoin dans ce domaine et qu'il fallait faire ce travail de production et d'évaluation de moyens

d'enseignement. Ceci dit, cela m'aurait gêné d'en rester là. D'où l'organisation des colloques déjà mentionnés avec l'appui du FNRS, de l'AIMAV et de l'AILA. La plupart étaient organisés en quelque sorte en marge de la CILA, mais je ne pense pas que les membres de la CILA y voyaient le moindre inconvénient. Je n'ai pas vraiment vécu cette double orientation de mes activités comme conflictuelle, parce que je venais de l'enseignement du FLE justement. Le fait d'avoir d'un côté des activités très pratiques orientées vers la préparation et la diffusion de bandes magnétiques, et, d'un autre côté, une activité de recherche plus fondamentale, pour moi, c'étaient les deux extrémités de la même chaîne.

MM Vous n'aviez pas l'impression de contredire dans votre pratique ce que vous tentiez de développer dans les colloques et réciproquement?

ER A un certain moment, j'ai quand même arrêté de faire des exercices structuraux parce qu'ils n'auraient plus correspondu à ce que je pensais, mais c'est aussi le moment où de toute façon je n'avais plus le temps d'en faire, parce que je devais enseigner la linguistique générale et la linguistique appliquée!

Le laboratoire de langues

MM Je me rappelle une chronique de la CILA³ où vous insistez sur le fait que le laboratoire de langue ne va pas révolutionner l'enseignement à lui tout seul, et qu'il y a du travail à faire dans la description des langues et dans les théories de l'acquisition, parce que la conception skinnérienne qui sous-tend les exercices du laboratoire est périmée...

ER oui, c'était facile à l'époque d'acheter des laboratoires de langue qui étaient toujours plus perfectionnés, et on savait comment faire des exercices si on restait dans une perspective d'enseignement programmé. En organisant les colloques de la CILA sur le laboratoire de langue, je ne visais pas à remettre en question le laboratoire, mais à essayer d'introduire une réflexion plus profonde sur d'autres manières de l'utiliser. C'était plus ou moins bien perçu par les Départements de l'Instruction publique qui avaient investi dans ces appareils, mais n'étaient pas nécessairement décidés à investir dans les salaires de personnes

3 *Chronique de la CILA*, Bulletin no 17, 1973.

concevant du matériel plus élaboré, et par les gens en place, qui auraient bien souvent voulu continuer à produire le même matériel.

MM Il n'y avait pas de conflits ouverts, mais on sentait que tous les gens n'avaient pas la même opinion!

ER Oui. Et je ne sais pas dans quelle mesure les colloques que j'ai organisés avec Holec ont entraîné une transformation progressive des pratiques au laboratoire! Je serais curieux de savoir quel type de matériel est utilisé aujourd'hui au laboratoire de langue de l'université de Neuchâtel, par exemple. Est-ce qu'on exploite les aspects plus créatifs du langage, est-ce qu'on fait entendre des documents authentiques? Est-ce qu'on amène les étudiants à se poser des questions sur ces documents?⁴

Approches *top-down* et *bottom-up*

MM Revenons à votre démarche. Je comprends bien votre idée «des deux extrémités de la même chaîne», mais je ne perçois pas très bien la conception que vous avez à l'époque, à la fin des années soixante, des rapports entre la linguistique et l'enseignement.

ER Dans la mesure où je venais de l'enseignement, je n'ai jamais eu une conception totalement applicationniste, «*top down*», de la linguistique vers la pédagogie. Mon idée était qu'il fallait aller chercher dans la linguistique des informations qui pouvaient être utiles à l'enseignement.

4 Nous avons posé la question à Thérèse Jeanneret, professeure à l'ILCF de l'université de Neuchâtel. Voici sa réponse: «Il me semble que si ER revenait nous faire une petite visite au laboratoire de langue de l'université de Neuchâtel, il serait à la fois extrêmement dépaysé et tout à fait en terrain familier. Il reconnaîtrait certains scripts de bande, identifierait certaines voix – et notamment celle qui m'émeut toujours de Françoise Redard – mais dans le même temps il constaterait à quel point les fonctions du laboratoire de langue dans un cursus d'enseignement de FLE ont changé, notamment quant au rôle que remplissent les activités qui y sont réalisées dans l'enseignement. Aujourd'hui tout ce qui est réalisé au labo (exercices de prononciation, de grammaire, de correspondances phonie-graphie, de compréhension) est fait aussi, autrement, en classe de langue. Le labo ne remplit plus de fonction autonome, il est un lieu où certaines activités sont réalisées hors contexte avant d'être contextualisées de manière différente en classe de langue. Enfin, le laboratoire, à l'université, est devenu un moyen de s'adapter aux demandes des étudiants par l'autonomie qu'il permet. En effet, aujourd'hui les demandes en FLE proviennent d'étudiants de niveaux très différents et avec des projets très variés (de l'étudiante ERASMUS voulant améliorer sa compréhension à la collaboratrice en post-doctorat, fonctionnant en anglais dans son département et voulant profiter de son séjour d'un an à Neuchâtel pour apprendre un minimum de français). Pour tous ces cas, le labo se donne comme une réponse, à condition que le «moniteur» d'autrefois se transforme en chef d'orchestre polyvalent!

Mais il est certain que du moment où on fait une thèse dans laquelle on applique des théories linguistiques comme la théorie chomskienne ou la théorie tagmémique⁵, on commence à être davantage du côté de ces théories, et on risque alors de se retrouver dans une perspective applicationniste. Et en fait, c'est bien ce qui se passait! Quand j'allais donner des cours aux enseignants, c'était d'abord pour leur présenter la grammaire générative ou la grammaire tagmémique, avant, dans un deuxième temps, de voir avec eux ce qu'on pouvait en faire dans l'enseignement du français. Ce qui était quand même beaucoup plus «*top down*» que ma perspective «*bottom up*» de départ. Cela tenait aussi au fait que ces théories étaient tellement loin des besoins de l'enseignement qu'il n'était pas très facile d'articuler les deux.

MM Mais pour vous, c'est quand même votre enseignement de FLE qui a été le moteur pour aller à la rencontre des théories? Même si vous semblez dire que le chemin que vous avez fait pour «remonter», n'est pas identique à celui de la «descente»?

ER Au départ, je me suis intéressé à la syntaxe générative parce que je pensais qu'elle pouvait apporter des éléments intéressants à l'élaboration d'exercices de grammaire. Mais très vite la grammaire générative est devenue un modèle, et on s'est retrouvé dans un mouvement «*top down*». C'est évident en français langue maternelle. Il y a eu une espèce de perversion du système. Beaucoup de linguistes, en France en particulier, ont vu qu'il était intéressant d'appliquer ce modèle à l'enseignement pour faire connaître leurs travaux et renforcer ainsi leur position. Ce n'était pas mon cas, puisque je venais de la pratique. Mais finalement, dès qu'on est engagé dans la recherche et l'enseignement en linguistique, c'est vrai qu'on risque d'avoir une position plutôt applicationniste... Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues secondes toutefois, et dès 1973, on a abandonné progressivement cette perspective. Je me rappelle un colloque important de l'Association canadienne de linguistique appliquée, dans lequel Daniel Coste et moi prononcions les conférences d'ouverture et de clôture. Nous ne nous connaissions pas encore, mais nous avions tous les deux la même position qui était de dire qu'il faut partir des besoins, des

5 Roulet, E. (1969). *Syntaxe de la proposition nucléaire en français parlé, étude tagmémique et transformationnelle*. Bruxelles: AIMAV et *Linguistique et comportement humain – la théorie tagmémique de Pike*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1974.

stratégies d'apprentissage, de l'analyse des erreurs, etc. En fait, cette perspective de l'apprenant qui prime sur celle des théories linguistiques de référence remonte aux colloques de Neuchâtel dont j'ai parlé précédemment.

Linguistique, formation des enseignant-e-s et savoirs des élèves

MM Je reviens sur l'enseignement de la langue «maternelle». Vous avez proposé un modèle de l'organisation du discours en français contemporain dans un ouvrage publié dans une collection de linguistique appliquée⁶. Est-ce qu'il y a un moment où vous vous êtes dit: «c'est ce qu'on devrait faire à l'école»?

ER En tout cas pas! Mon idée est que tout futur *enseignant* de langue devrait savoir comment analyser un dialogue ou un texte, pas forcément avec le modèle développé dans mon livre d'ailleurs. Cela ne veut pas dire que cette activité d'analyse doit se faire avec des *élèves*, puisque ceux-ci ne travaillent pas de la même manière selon leur âge et selon qu'ils étudient une langue première ou seconde. Ma position quant à la formation des enseignants est de dire qu'ils devraient tous être capables de comprendre l'organisation d'un texte ou d'un dialogue dans leur langue maternelle ou dans une langue seconde. Mais ce que les enseignants vont faire de ces connaissances avec les élèves, cela ne dépend de la théorie linguistique de référence, cela dépend des stratégies d'apprentissage et des besoins des élèves.

MM Donc vous n'imaginez pas que des élèves de 7e ou 8e secondaire analysent un dialogue à l'aide des notions de structure d'échange et d'intervention?

ER Certainement pas! Les structures sont formulées dans une métalangue qui ne convient pas à beaucoup de catégories d'apprenants. Mais l'élève qui a compris comment fonctionne un dialogue, surtout s'il l'a enregistré lui-même, qui a réfléchi à la manière dont ce dialogue est construit – sans utiliser la métalangue du linguiste, ne peut qu'en tirer profit dans l'enseignement-apprentissage de sa langue maternelle ou d'une langue seconde.

6 *La description de l'organisation du discours*, Paris, Didier, collection Langue et apprentissage des langues, 1999. Cf. également le compte-rendu qu'en a fait Bernard Py dans le Bulletin VALS-ASLA no 71 (2000), pp. 159-162.

MM Vous dites finalement que dans l'enseignement, on doit pouvoir orienter l'attention des enfants vers certains phénomènes langagiers, et construire des représentations qui permettent de parler de ce qu'on repère?

ER Oui, mais pour pouvoir discuter de ce qui se passe dans un dialogue avec des enfants de 6-7 ans, l'enseignant doit avoir une connaissance «méta», pour laquelle un modèle de référence est utile. Ceci dit, les enfants ont suffisamment d'intuitions sur ce qui se passe pour qu'on puisse les amener à les verbaliser sans leur imposer de l'extérieur une description qui ne correspondrait à rien chez eux.

MM Est-ce que vous pensez que ce type de connaissance «méta» sur le fonctionnement des dialogues permet davantage de rassembler des élèves d'origine linguistique diverses autour d'une réflexion commune? Ce qui n'est pas le cas avec la réflexion métasyntaxique, qui est très dépendante du statut, dans le répertoire linguistique de l'élève, de la langue observée. Est-ce qu'on aurait accès plus facilement à des intuitions sur des phénomènes interactionnels que syntaxiques?

ER A partir du moment où dans une classe il y a des enfants de langues différentes, il est intéressant de réfléchir tout de suite sur la manière dont tel dialogue qu'on observe en français se déroulerait dans une autre langue, avec la limite bien sûr que si l'enseignant ne parle pas la langue en question, il ne peut pas aller très loin dans ce type d'analyse. Mais cela peut donner lieu à des discussions comparatives en classe, en faisant intervenir différemment les enfants qui ont une intuition de natif dans différentes langues. On sait par exemple que l'interaction dans beaucoup de langues africaines ne se déroule pas de la même manière que chez nous. Il y a des processus qui sont rares chez nous qui sont presque nécessaires là-bas. Une thèse soutenue à Genève sur l'échange en wobé⁷ montre que si un échange en français peut être de la forme:

qu'est-ce que tu as fait hier soir?
je suis allé débroussailler près du champ

en wobé, on est obligé d'ajouter:

tu es allé débroussailler près du champ?
oui

7 Cf. Egner, Inge (1988). Problèmes d'interprétation fonctionnelle et d'intégration hiérarchique de l'échange-écho en Wobé (parler Wè de Côte d'Ivoire). *Cahiers de linguistique française* 9, 39-64.

Il y a toujours cet échange-écho après l'échange principal. C'est un type de structure qu'on connaît en français, mais il est rare. Dans la langue wobé, il est rituel, il est normal. Si on a des enfants de langues différentes dans une classe, et que l'enseignant sait que ce genre de phénomènes existe, il est intéressant d'amener les enfants à comparer leur intuitions. Notre hypothèse est que les mécanismes fondamentaux du dialogue sont universels. Ils sont «paramétrisés» de manière différentes selon les cultures. Ceci dit, le même travail d'observation / comparaison peut être conduit aux plans de la phonologie, du lexique et de la syntaxe.

MM Votre vision des choses soulève le problème des objets à didactiser... que voulait-on que les élèves apprennent dans les années soixante-septante en matière de langue?

ER A l'époque, on ne parlait pas vraiment d'une analyse de leur besoins. On avait une programmation des cours qui allait de ce qu'on croyait être le plus simple du point de vue linguistique vers ce qu'on croyait être le plus compliqué, ce n'était pas une programmation qui allait du plus utile vers le plus rare. Or, ce n'est pas en allant du plus simple au plus complexe qu'on enseigne nécessairement aux élèves ce qu'ils ont le plus envie et le plus besoin d'apprendre.

MM Et aujourd'hui?

ER Il me paraît clair qu'on ne peut pas avoir une vision monolithique des objectifs. Cela doit dépendre beaucoup des apprenants, du milieu dans lequel ils vivent... mais j'hésite à parler de ces choses-là parce que cela fait plus de trente ans que je n'ai plus travaillé sérieusement sur ces problèmes! Ceci dit, j'ai gardé de mon point de départ en FLE une visée globalisante du langage. C'est pourquoi en analyse du discours, je n'ai pas cherché à devenir comme la plupart de mes collègues le spécialiste d'un domaine, par exemple l'anaphore ou les connecteurs, mais que j'ai essayé d'élaborer un modèle global de l'organisation des discours. Cette perspective est sans doute due au fait que je suis parti de problèmes et de besoins concrets...

«Besoins urgents et fondamentaux en matière de recherche» en 1970

MM J'aimerais vous montrer maintenant un questionnaire du Conseil suisse de la science de 1970⁸, auquel vous répondez en tant que Président de la CILA. Ce questionnaire est envoyé aux hautes écoles et aux sociétés scientifiques, ainsi qu'aux administrations publiques et à l'économie privée. Il est destiné à identifier les besoins urgents et fondamentaux en matière de recherche⁹.

ER Je n'ai aucun souvenir de cette enquête!

MM Pour le président de la CILA, le problème qui nécessite un besoin urgent de recherche est – déjà! – l'amélioration de l'enseignement de nos langues nationales... Voici ce que vous écrivez: *«On constate actuellement un développement rapide, mais souvent désordonné, des nouvelles techniques d'enseignement des langues, en particulier par les méthodes audiovisuelles et le laboratoire de langue. Ces nouvelles techniques sont appliquées souvent de manière critiquable dans un enseignement des langues qui n'est pas fondé sur des bases psychologiques et linguistiques ou qui est fondé sur des bases (psychologie béhavioriste et linguistique structurale) de plus en plus contestées et manifestement insuffisantes. Il est donc urgent de développer les recherches sur les applications des modèles d'analyse linguistique, des modèles psycholinguistique d'acquisition du langage à l'enseignement des langues»*.

ER C'est un peu applicationniste...

MM Mais vous vous reconnaissez quand même?

ER Oui! A cette époque, comme je l'ai dit, on avait de nouveaux moyens. On avait le laboratoire, les exercices structuraux mais il nous manquait les fondements scientifiques. C'est pourquoi j'insistais tellement sur ce point. Ce n'était pas pour dire qu'il fallait nécessairement avoir une perspective applicationniste mais pour accentuer le fait qu'on devait développer une réflexion scientifique permettant d'étayer les pratiques. On faisait des exercices structuraux parce que tout le monde faisait des

8 Aujourd'hui *Conseil suisse de la science et de la technologie* (CSST). Organe consultatif du Conseil fédéral, institué par ce dernier en 1965.

9 Conseil suisse de la science: Détermination des besoins urgents en recherche en Suisse (1970).

exercices structuraux, mais on ne réfléchissait pas suffisamment à la manière dont doit se faire un enseignement-apprentissage. D'ailleurs, on ne parlait pas d'apprentissage à l'époque, mais d'enseignement. Je reviens à votre document, j'écrivais: «*La linguistique appliquée étudie les applications possibles des modèles d'analyse et des descriptions linguistiques à l'enseignement des langues*». C'est très applicationniste! ...«*La qualité d'un cours de langue dépend en grande partie de l'analyse syntaxique, phonologique et sémantique préalable. Il importe donc que la linguistique descriptive fournisse au plus vite au linguiste appliqué et au maître de langues des descriptions des structures des principales langues enseignées dans notre pays*». Ce qui est frappant, c'est qu'il n'était même pas question de l'analyse du texte, c'est venu après. Il ne faut pas oublier qu'on en est resté au niveau de la phrase jusque vers 1973-74. Avec *Un niveau-seuil*¹⁰, on a passé des phrases aux actes de langage, mais pas encore aux textes. Il a fallu le début des années quatre-vingt pour qu'on commence à s'intéresser au dialogue. Ce document de 1970 reflète donc bien l'état des connaissances de l'époque.

MM Oui, mais la théorie des actes de langage d'Austin existe déjà...

ER *Quand dire c'est faire* a été publié en français en 1970. Quand j'ai commencé à parler des actes de langage directs et indirects dans mon enseignement à Neuchâtel, c'était en 1974. Quand je suis arrivé à Genève en 1977, les actes de langage étaient au centre de mon enseignement et ils ont cédé la place 4 ou 5 ans plus tard au texte et au dialogue. Il y a toujours un léger décalage entre la théorie, la description et la pratique.

MM Pour revenir aux réponses que vous donnez dans ce document d'archive, il me semble que le modèle qui guide implicitement votre réflexion est celui de la grammaire générative transformationnelle. Dans les années septante, on a peut-être encore l'idée qu'on peut définir scientifiquement ce qu'est une phrase et que cette définition va cautionner l'enseignement à mettre en œuvre à l'école, mais on ne part pas de données empiriques.

10 D. Coste, V. Ferencsi, J. Leclercq, M. Martins-Baltar, E. Papo, E. Roulet: *Un niveau-seuil*, accompagné de *Présentation et guide d'emploi*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1976; nouv. éd. Paris, Hatier, 1981.

ER Tout à fait, en dépit des travaux de Bally dans la première moitié du siècle, c'est seulement dans les années années soixante-dix qu'on commence à s'intéresser systématiquement à l'énonciation. Benveniste termine un article de cette période en affirmant la nécessité, pour les linguistes, de s'intéresser au dialogue, ce qui est révélateur des préoccupations de l'époque¹¹. Bakhtine avait bien lancé la réflexion sur l'interaction et le dialogue dans les années trente, mais comme il n'a été traduit que dans les années soixante-dix, nous l'avons longtemps ignoré. C'est seulement à partir du milieu des années soixante-dix qu'on a commencé à sortir de la perspective étroite de la phrase.

L'évolution des thématiques dans le Bulletin

MM Pour terminer cet entretien, j'aimerais encore vous soumettre la liste des numéros thématiques du Bulletin. Les deux premiers numéros à thème sont des actes de colloque. Le premier sur le laboratoire de langue que vous avez édité avec Holec en 1974 et le deuxième, en 1976 et toujours avec Holec, sur la compétence de communication¹². Quels commentaires avez-vous envie de faire sur cette liste du point de vue de l'évolution de la linguistique appliquée?

ER D'une part, on voit qu'on prend davantage en compte le contexte linguistique suisse. Au début, on travaille surtout dans un contexte européen, mais on voit apparaître des articles sur le bilinguisme des enfants de migrants¹³ ou les contacts de langues¹⁴, deux problèmes très importants dans notre pays. On voit aussi apparaître le thème des langues de spécialité¹⁵, donc un recentrage sur les besoins spécifiques de catégories particulières d'apprenants. On passe ainsi de la problématique générale de l'enseignement-apprentissage des langues à des thèmes plus spécifiques comme les enfants de migrants, les *Fachsprache*, le problème de l'image, les textes littéraires... mais le choix de ces thèmes dépend beaucoup des personnes en place et de leurs intérêts personnels. Ce n'est pas parce que la publication dépend

11 E. Benveniste (1970) L'appareil formel de l'énonciation. *Langage* no 17, 12-18. Repris dans *Problèmes de linguistique générale*, 2 (pp. 79-88). Paris: Gallimard, 1974.

12 Bulletin CILA no 20, 1074 et hors-série, 1976.

13 Bulletin CILA no 47, M. Rey (éd.), 1988.

14 Bulletin CILA no 54, R. Jeanneret (éd.), 1991.

15 Bulletin CILA no 37, 1983 et no 45, 1987, F. Redard & S. Wyler (éds).

d'une organisation qu'elle va répondre à une programmation institutionnelle. Finalement, les institutions sont dépendantes des personnes: du président, du rédacteur du Bulletin... Ce n'est jamais très cadré au départ, et c'est probablement une qualité parce que ça favorise l'ouverture. A partir des années quatre-vingt, on s'intéresse à des thèmes très divers! A mon avis c'est ce qu'il faut d'ailleurs dans une association comme la VALS-ASLA car il s'agit avant tout de sensibiliser les gens à des horizons nouveaux. On voit cependant que le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues est toujours très présent.

MM Oui, le comité de la VALS-ASLA a d'ailleurs lancé un programme éditorial sur ce thème, avec 4 numéros agendés consacrés à l'enseignement «L2» des trois langues nationales et de l'anglais¹⁶.

ER Ce qui apparaît aussi dans cette liste, c'est la diversification des chaires en Suisse. Plus vous avez de professeurs, plus ils ont des spécialités et des qualités différentes. Chaque nouveau professeur amène ses orientations. Cette floraison des ouvertures correspond à un développement nécessaire de la discipline.

MM Et aujourd'hui? Comment voyez-vous l'avenir de la VALS-ASLA et de la linguistique?

ER A mon avis le fait que cette association existe et que son inscription est plus forte institutionnellement que celle de la CILA est une promesse d'avenir. Comme toujours, il faut trouver les personnes qui s'en occupent! Quant à la linguistique ou, plutôt, aux sciences du langage, comme on dit aujourd'hui pour bien marquer l'élargissement de la perspective, il me paraît évident que l'on assiste à un changement de paradigme: l'étude formelle de la phrase ou, au mieux, de l'énoncé, le plus souvent à partir d'exemples fabriqués, qui a dominé pendant un demi-siècle, doit s'intégrer dans une approche à la fois fonctionnelle et interactionniste de l'analyse des discours authentiques, situés, qui ne peut que mieux répondre aux besoins des didacticiens¹⁷.

16 Bulletins VALS-ASLA no 71, 2000 (français), 73, 2001 (italien), 77, 2003 (anglais) & 78, 2003, (allemand).

17 Cf. L. Filliettaz: *La parole en action*, Québec, Nota bene, 2002 et E. Roulet, L. Filliettaz & A. Grobet: *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*, Berne, Lang, chap. 1 et 2.