

*Patrick Charaudeau.*  
UNIVERSITE PARIS XIII

*En este artículo, el autor propone que cualquier reflexión o actividad de orden pedagógico presupone una reflexión sobre el lenguaje que tome en cuenta la dimensión psico-social de éste.*

*En primer lugar, analiza una secuencia de diálogo, con el objeto de presentar una problemática semiolingüística del análisis del discurso. Es en esta perspectiva que define el signo como representación de los usos sociales, las estrategias de habla y la competencia del lenguaje.*

*En la segunda parte, a la luz de una problemática tal, el autor examina algunas cuestiones planteadas por las lenguas extranjeras: la autenticidad, las situaciones del discurso y la metodología.*

---

\*Communication faite au "Colloque sur la didactique du français langue seconde", à Toronto (Canada), G 4 et 5 octobre 1980.

*In this article, the author suggests that any reflection on activity in the area of pedagogy presupposes a reflection on language which takes into account the psychosocial aspect.*

*First of all, a sequence of dialogue is analysed with the object of presenting a semiolinguistic problem area in discourse analysis. In this perspective the author defines the 'sign' as rerepresentation of social usage, speech strategies, communicative competence.*

*In the second part, he examines in relation to this problem area a number of problems of foreign language methodology, such as authenticity, discourse situations and methodology itself.*

---

*Dans cet article, l'auteur pose que toute réflexion ou activité d'ordre pédagogique présuppose une réflexion sur le langage qui tient compte de la dimension psycho-sociale de celui-ci.*

*Il analyse tout d'abord une séquence de dialogue pour présenter ensuite une problématique sémiolinguistique de l'analyse du discours. C'est dans ce cadre qu'il définit le signe comme représentation des pratiques sociales, les stratégies de parole et la compétence langagière.*

*Dans une deuxième partie, l'auteur examine, à la lumière d'une telle problématique, quelques problèmes posés par la didactique des langues étrangères: l'authenticité, les situations de discours, la méthodologie.*

---

*Der Verfasser dieses Aufsatzes schlägt vor, dass jede pädagogische Überlegung oder Aktivität eine Reflektion über die Sprache voraussetzt, die die psychosoziale Dimension der Sprache miteinbezieht.*

*Zuerst analysiert er eine Gesprächssequenz und präsentiert eine semiolinguistische Problematik von der Diskursanalyse. In diesem Rahmen definiert er das Zeichen als die Darstellung von der sozialen Verwendungsweise den Sprachstrategien und der Sprachkompetenz.*

*In dem zweiten Teil, im Hinblick auf eine Problematik dieser Art betrachtet der Verfasser einige von der Fremdsprachendidaktik gestellten Fragen: Die Authentizität, die Situationen des Diskurses und die Methodologie.*

---

Je voudrais commencer par rappeler ce que tout linguiste et didacticien sait, sans oser le dire trop souvent, que l'activité langagière, dans son ensemble, dépend de plusieurs mécanismes: mécanismes physiologiques du cerveau, mécanismes biologiques de l'hérédité qui essaient de faire le départ entre l'*Inné*, et l'*aquis*, mécanismes psycho-affectifs de la personnalité, enfin, mécanismes socio-culturels qui déterminent plus ou moins l'individu.

Il faut donc accepter que toute réflexion sur le langage considéré comme objet de structuration linguistique, ne sera jamais que l'une des approches de ce qui constitue le phénomène de la parole et, partant, de ce qui constitue le phénomène de l'apprentissage d'une langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère. Ceci devrait inciter à la modestie, les chercheurs, les théoriciens, et les méthodologues particulièrement enclins à donner des conseils.

Mais ce n'est pas tout, car même quand on a conscience de cet état de choses, il faut encore que cette réflexion sur le langage se donne un objet d'étude qui ne soit pas trop *amputé* de ce qui le constitue comme réalité humaine, même si l'on est en droit de supposer que cette réalité n'est, et ne sera jamais que le produit de nos fantasmes socio-culturels.

Je veux dire, par là, que la linguistique -celle d'avant les nombreux courants de pensée qui ont porté à l'avant-scène les théories de l'Enonciation - s'était construite comme objet *une langue Idéale, monolectale, désincarnée*, parce que cette linguistique - là considérait que la langue était chargée de représenter le monde, indépendamment de l'existence et de l'action des sujets de parole.

La linguistique s'est donc caractérisée en ses débuts - et continue de se caractériser à travers certaines de ces théories - par un certain nombre de croyances:

- croyance que le langage, ayant pour vocation de représenter le monde, serait constitué d'un ensemble structuré de *signes transparents*.

- croyance, du même coup, que l'acte de langage serait un acte qui s'épuiserait totalement dans son explicite ("Fermez la porte!" serait un énoncé qui ne pourrait vouloir dire que "fermez la porte" et rien d'autre que "fermez la porte".), et, par voie de conséquences, se trouvait jetée aux oubliettes du Référent-extra-linguistique, ou reléguée dans les autres disciplines humaines (sociologie, psychanalyse, etc.), toute interprétation de l'acte de langage qui dirait de celui-ci autre chose que cet explicite (par exemple: "j'ai froid").

- croyance, enfin - et c'est cela qui fonde cette attitude linguistique -, que l'acte de langage serait produit par un *Emetteur-Récepteur-Idéal*, puisque, dans le processus de transmission de la parole, le Récepteur devrait parcourir en sens inverse le chemin parcouru par l'Emetteur pour aboutir à la reconstitution complète de l'intention de communication de celui-ci. Emetteur-Récepteur fusionneraient idéalement en un seul être désincarné qui, contrairement à ce que disait ou voulait (?) Saussure, n'est ni individuel, ni social.

Ainsi, le langage a pu être défini comme instrument de communication consommant la rupture entre linguistes et littéraires.

Voilà ce qui, de mon point de vue, caractérise cette attitude linguistique, et voilà ce qu'est un objet du langage amputé de sa réalité humaine.

En regard de cette attitude et de cet objet je voudrais poser une problématique du langage qui ne prétend, oh certes pas se donner comme objet la totalité humaine qu'il représente (entre autres choses je n'en traiterai pas l'aspect qui le met "en prise" avec l'inconscient - pour l'instant l'entreprise lacanienne y pourvoit en partie -), mais qui cherche, au moins, à intégrer dans son objet d'étude les aspects psycho-socio-culturels, lesquels ne doivent pas être conçus comme un simple ajout venu d'ailleurs mais comme constitutifs des actes de langage, et donc du langage lui-même.

C'est, vous le voyez, des conditions de réflexion sur le langage, comme *préalable indispensable à toute réflexion ou activité d'ordre pédagogique*, que je voudrais vous entretenir, avant de m'interroger sur les incidences d'une telle problématique dans le champ de la didactique. Et, pour ce faire, je me propose de partir de l'analyse d'un microtexte.

*Analyse d'un. séquence de dialogue.*

*La Séquence:*

. *Situation:* En France, émission de télévision "Apostrophes" qui organise des débats littéraires autour de personnes invitées et des ouvrages qu'elles ont écrits. Au cours de cette émission il est question de J-F. Revel qui a donné une interview à la revue Play Boy.

*Dialogue:* 8. *Pivot* (l'animateur, se tournant vers les deux autres interlocuteurs)  
-Et vous, est-ce que vous lisez Play Boy?  
J. *Cau* (sèchement) -Non!  
J. *Dutourd* (d'un ton bonhomme) -Oui, ça m'arrive, parfois, chez le coiffeur.

*L'Analyse:* Il s'agit, en fait de rapporter les réponses des personnes à qui a été présenté cette séquence (cela est désormais possible grâce à la vidéo).

Dans un premier temps, ces personnes devaient répondre à la consigne: - Qu'est-ce que vous comprenez à travers l'emploi de ce "chez le coiffeur"?

Dans un deuxième temps leur était demandé: - Quelles incidences votre compréhension a-t-elle sur les rapports qui s'établissent entre J. Dutourd et les autres protagonistes de la séquence?

Les réponses à la première consigne peuvent être regroupées et interprétées de la façon suivante: 1) Il s'agit, ici, *d'une salle d'attente* dans laquelle les revues sont là, offertes, accessibles, satisfaisant au rituel de l'attente parce qu'elles constituent les auxiliaires de cette attente.

2) Il s'agit aussi d'un lieu qui *sollicite les sens*. Surtout chez les coiffeurs modernes (Pop'coiffure), l'ouïe est sollicitée par de la musique diffusée mezzovoce, les yeux par des lumières-spots, par des couleurs vives, des posters, etc, l'odorat par des parfums de tous genres.

De plus le corps est confortablement assis en position d'abandon; le cuir chevelu est agréablement massé par des mains expertes, etc, etc.

Autrement dit ambiance de sensualité qui fait écho aux photos érotiques exposées par la revue Play Boy.

Ainsi l'emploi de "chez le coiffeur" dans ce contexte particulier contribue à construire le signe "Frivolité".

"Frivolité", parce que, du fait de (1), le lecteur de Play Boy n'a pas l'initiative du choix de la lecture (il ne se déplace pas au kiosque pour l'acheter; il ne va pas à la revue c'est la revue qui vient à lui, d'autant plus que, souvent, c'est le coiffeur qui lui tend la revue). Bref, *le lecteur n'est pas responsable* de cette lecture, ce qui est une façon de dévaloriser l'objet de lecture lui-même.

"Frivolité", parce que, du fait de (2), ce n'est pas l'intellect (la plus noble activité de l'humain)(?) \* qui est sollicité, mais les sens (cet

---

\* Il ne s'agit évidemment pas d'une définition dans l'absolu, ni de ma définition, mais d'un "possible interprétatif" au regard d'autres discours sociaux.

aspect animal de l'homme)\*. Ce qui est une façon de dire que cette revue *n'est pas un objet digne d'intérêt approfondi*.

"Frivolité", enfin, parce que cette revue est un objet de voyeurisme, activité marquée au sceau d'une "tare morale"\*, ce qui explique que le lecteur – lorsqu'il est en public, c'est à dire qu'il est lui-même regardé – ne fasse que parcourir, que feuilleter ladite revue. Une fois de plus, celle-ci *ne peut faire l'objet d'une étude attentive*.

Les réponses à la deuxième consigne peuvent être décrites ainsi:

*J. Dutourd - J-F. Revel:* La réponse de J.D. discrédite l'interview de J.F.R., en signifiant que "ça n'est pas sérieux". C'est une "fin de non-recevoir" en ce que, ne prenant pas en considération l'interview, il *refuse l'objet de discussion*.

*J. Dutourd - B. Pivot:* La réponse de J. D. peut être interprétée par rapport à B.P. comme la dénonciation d'un piège: "Vous vouliez me faire tomber dans le piège du "je suis béquieule" ou "puritain" ou "sectaire", eh bien je n'y tombe pas". J.D. d'une certaine manière *évite la provocation*.

*J. Dutourd - J. Cau:* La réponse de J. D. est une façon de se démarquer de J.C. sans que l'on puisse savoir, par cette seule réponse, s'il pense comme J.C. ou non. Il signifie qu'il est moins rigide et tendu que J.C., qu'il n'est pas sectaire (cf. "le ton bonhomme"). Il *évite ainsi d'être assimilé à la position de J.C.* qui pourrait être, éventuellement, objet de risée.

*J. Dutourd - les téléspectateurs:* Cette réponse, enfin, peut être considérée comme un clin d'oeil adressé aux téléspectateurs. Car tout se passe comme s'il leur disait: "Voyez mon point de vue" (donner une interview à Play Boy, c'est pas sérieux), "voyez mon intelligence" (j'évite subtilement la provocation), "voyez mon ouverture

d'esprit" (je ne suis pas sectaire ni puritain), "voyez mon sens de l'humour".

Bref, J. Dutourd se fabrique une image de marque auprès des téléspectateurs (c'est le véritable enjeu de son acte de langage), *image d. marque* qui du même coup est susceptible de *les valoriser* ('si vous me comprenez vous êtcs vous-même intelligents"), voire *de les rendre complices* ("si vous percevez mon sens de l'humour, c'est que vous avez de l'humour").

#### *Problématique sémio-linguistique.*

Je voudrais, à partir de cette analyse, mettre en évidence les hypothèses sur lesquelles repose une pratique sémio-linguistique de l'analyse du discours.

#### *Le signe comme représentation des pratiques sociales.*

Que le signe n'est pas une unité sémantique autonome, cela tout le monde en convient. Encore faut-il savoir comment on le dit, comment on l'argumente; car il n'est pas suffisant de déclarer que c'est parce que tout signe dépend d'une certaine combinatoire dans laquelle se trouvent d'autres signes (contexte linguistique). Il faut ajouter que c'est parce que tout signe se trouve *traversé par d'autres discours implicites* (intertextualité), lesquelles dépendent des circonstances de production et d'interprétation de l'acte de langage (vous remarquerez que je ne dis pas "acte de communication").

Dès lors on dira – première hypothèse – que le signe en situation de langage est le témoin d'un certain savoir sur les pratiques sociales que les individus d'une communauté partagent de façon plus ou moins consciente. De ce point de vue on pourra dire que "chez le coiffeur" dans ce contexte particulier est porteur d'un certain nombre de représentations psycho-socio-langagières, celles que nous avons relevées.

Et à ce propos, permettez-moi d'ouvrir ici une parenthèse pour faire deux remarques d'ordre didactique:

- la première, c'est que, du même coup, se trouve intégré au langage ce que l'on traite habituellement à part, comme étant des "faits de civilisation". Il n'y a donc plus lieu de réserver un sort particulier à l'enseignement de la civilisation, car la civilisation c'est l'ensemble des pratiques socio-quotidiennes qui sont représentées dans le langage et contribuent à structurer les mentalités. Ne faisons donc pas d'opposition entre "fonctionnel" et "culturel", car tout est fonctionnel ou tout est culturel.

- et ceci m'amène à la deuxième remarque: il n'y a plus lieu de parler de "mots techniques", car tout mot dépend de façon spécifique de l'univers de discours produit par les circonstances de parole, et donc, ce qui est différent et spécifique ce ne sont pas les mots, mais les univers de discours auxquels ils appartiennent ("coiffeur" dans ce contexte est aussi spécialisé que "carotte" dans le contexte géologique).

On voit donc que le signe n'est pas transparent, qu'il est opaque et que, partant, il ne peut faire l'objet d'une description autonome (dictionnaire) puisqu'il est à chaque emploi porteur des spécificités produites par les circonstances de discours.

### *Les stratégies de parole*

Revenons à l'analyse de notre exemple pour faire remarquer que "chez le coiffeur", dans d'autres contextes, aurait pu être porteur d'"ennui", d'"oppression sociale" (il faut paraître propre), de "papotage" (et non de lecture), etc. Il existe donc un ensemble de *possibles interprétatifs* (dont on ne sait si on peut faire le tour) qui n'est jamais utilisé dans sa totalité. Ici le sujet énonçant (J. Dutourd) et les sujets interprétants (les téléspectateurs) ont opéré une sélection.

De même on aurait pu penser que la "restriction" apportée par "parfois" et par "chez le coiffeur" soit l'indice d'un discours de justification face à des références morales ("*quand*, il m'arrive de lire une revue éro-

tique"); or il n'en est rien; cette restriction est au service d'un jugement dévalorisant ("pas sérieux").

De même, on pourra supposer que si certains sujets interprétants (les téléspectateurs) accepteront le contrat de complicité (humour) proposé par J. Dutourd, d'autres le refuseront en disant que "J. Dutourd est trop roublard pour être honnête" (dénonciation).

Autrement dit, ce n'est pas le langage, avec ses mots, qui parle, ce sont les protagonistes (sujets de parole) qui font parler le langage en posant des "filtres constructeurs de sens" sur cet ensemble des possibles interprétatifs dont nous venons de parler. C'est à dire que dans l'exemple qui nous occupe c'est J. Dutourd qui a été amené à suggérer tout l'implicite que nous avons décrit, *parce que* il avait un projet relationnel (défendre son image de marque face à ceux qui l'écoutent).

D'où cette deuxième hypothèse: l'acte de langage a pour vocation, non pas tant de représenter le monde, que de permettre aux protagonistes de cet acte de se parler et de se situer les uns par rapport aux autres.

C'est ce qui fait dire que tout acte de langage, qu'il soit poétique, journalistique, scientifique ou de conversation, est le résultat de micro-stratégies que ses protagonistes mettent en oeuvre au point de rencontre du processus d'énonciation et du processus d'interprétation. Et l'on comprendra, maintenant, que si nous ne parlons pas d'acte de communication, c'est parce que le processus d'interprétation participe de cet acte de langage au même titre que le processus d'énonciation.

### *La compétence langagière*

Juste quelques mots à propos d'une troisième hypothèse, puisque cette notion de compétence préoccupe les didacticiens (cf. "compétence linguistique" et, maintenant, "compétence communicative").

Il nous apparaît que, mis à part d'autres facteurs d'ordre psycho-affectifs et physiologiques qui partici-

pent également de la compétence langagière, celle-ci, comme ensemble de savoirs et d'aptitudes à fabriquer ces savoirs, se compose de trois aspects:

- un aspect situationnel qui nous fera parler de "compétence situationnelle", qui surdétermine *partie* (j'insiste sur le "en partie") tout acte de langage. C'est le fait que les protagonistes de celui-ci, s'instituent (ou sont institués) en tant que sujets collectifs avec des status qui proviennent des rapports imaginés qu'ils entretiennent entre eux (la façon dont ils se voient) à travers leurs pratiques socio-langagières. - J. Dutourd a répondu comme il l'a fait en fonction de la conscience qu'il avait de la place qui lui était attribuée par l'"enjeu du débat". De même, le publiciste et le consommateur se trouvent, lors de la production/interprétation d'un texte publicitaire, en des places statuées par l'"enjeu du discours publicitaire", etc. -

- à l'autre pôle, un aspect proprement linguistique qui nous fera parler de "compétence linguistique", et qui serait l'aptitude à manipuler, non pas des signes, mais les conditions de réalisation des signes à travers les composantes de la matière langagière (ses différentes grammaires).

- enfin, et comme au point de convergence de ces deux composantes, un aspect discursif qui nous fera parler de "compétence discursive" comme aptitude à produire et reconnaître des stratégies de parole.

### *La pratique analysante*

Nous terminerons l'exposé de ces hypothèses en définissant une pratique d'analyse qui n'irait plus du *mot* au *texte* (que la démarche soit onomasiologique ou sémasiologique), comme cela continue de se faire même dans le cadre de certaines analyses de discours (inventaire des possibilités expressives à partir d'une notion), mais qui irait de la description de *la* situation socio-langagière (compétence situationnelle), aux stratégies du texte (compétence discursive), en passant par l'observation des marques linguistiques (compétence linguistique).

Vous le voyez, une telle problématique repose sur une conviction de base, qui comme toute conviction ou postulat est témoin d'idéologie: "On n'est jamais sûr de savoir ce que parler veut dire parce qu'en matière de langage un chat n'est jamais un chat".

A cette condition l'objet de langage qu'étudiera le linguiste, qu'utilisera l'enseignant, que se construira l'apprenant, ne sera pas "un objet trop castré".

### *Incidences sur la didactique des langues étrangères.*

J'avais pensé un moment donner quelques exemples de procédures pédagogiques issues de cette réflexion, et puis j'y ai renoncé.

J'y ai renoncé non seulement parce qu'il y faudrait plusieurs heures de dialogue, mais surtout parce qu'après onze années d'expérience d'animation d'un groupe de recherche en pédagogie du français (à l' I.N.R.P. de Paris), je suis convaincu qu'une expérience pédagogique est *une pratique qui ne se décrit pas*, mais se vit et, partant, n'est pas transmissible, ni par l'écrit ni par l'oral. Quand on nous présente une méthode ou une procédure pédagogique nous sommes - tout comme l'apprenant par rapport à la langue étrangère - dans une position d'extériorité par rapport à cette pratique.

J'ai donc choisi de reprendre certaines des questions qui ont été soulevées au cours de ce colloque pour essayer de montrer comment elles seraient éclairées par cette réflexion sémio-linguistique.

### *Le problème de l'"authenticité".*

II m'apparaît que ce problème doit être traité au regard de ce qu'est le "contrat pédagogique".

Les partenaires de ce contrat sont des êtres qui sont surdéterminés, *en partie*, par le statut que leur confère une certaine institution éducative (qu'il faut à chaque fois décrire), lequel statut se trouve, en retour, masqué par les jeux de rôles qui peuvent se développer à

travers l'interaction des paroles (dans le moment-classe) de ces partenaires.

L'institution, par exemple, met l'enseignant en lieu et place du Savoir (il est de ce point de vue tout-puisant). Mais il a aussi des comptes à rendre à l'Administration (présence, horaire, discipline), aux Contrôleurs du savoir (inspecteurs, instructions officielles, méthodologies comme garant de "bien-faire"), aux Parents (l'enseignant est responsable de l'Instruction de leurs enfants), voire aux Apprenants (ils payent ils peuvent exiger). Les enseignants, par conséquent, ne sont pas en position d'autorité absolue; et c'est pour ça, qu'ils sont amenés à réactiver constamment leur image de Savoir (même lorsqu'ils déclarent ne pas tout savoir) face aux autres partenaires, en utilisant des stratégies de persuasion et de séduction.

Quant aux apprenants, ils sont, pour une part, en position de faiblesse puisque ce qui les justifie là, c'est qu'ils ne sont pas en possession du Savoir. Et qu'ils soient enfants ou adultes, dans une institution publique ou privée, ils sont liés par un "contrat moral", du fait que nos sociétés valorisent tout projet d'apprentissage en l'accrochant à la notion de "progrès" (culture ou promotion sociale). Ainsi l'apprenant est appelé à se construire une Quête du savoir dont l'objet est indéfinissable et le seul allié se trouve être l'enseignant.

La prise en considération de ce "contrat pédagogique" me semble un préalable indispensable lorsque l'on veut parler d'"authenticité" et d'"auto-apprentissage".

Pour l'"authenticité", je dirais que la situation-classe est *une situation authentique* (il existe un Contrat et un Enjeu, preuves de l'authenticité) dont l'une des caractéristiques est qu'elle est un lieu d'appréhension du savoir par l'intellect. Toute tentative de faire pénétrer des pratiques sociales hors-l'école dans l'école est marquée au sceau de la simulation (l'Enjeu n'est jamais le même), ce qui ne veut pas dire qu'il ne faille pas en faire.

Pour l'"auto-apprentissage" (comme pour l'"auto-évaluation"), rien n'est impossible, mais on ne peut

oublier ce qui surdétermine en partie l'apprenant (cf. le "contrat moral").

Et, pour en revenir à l'opinion défendue par G. Alvarez avec des arguments idéologiques, quant au refus de considérer que le locuteur natif constitue le seul modèle de référence, parce que l'apprenant n'aura jamais qu'une position d'extériorité par rapport à la langue étrangère, je dirai qu'il faut, dans ce débat, faire le départ entre ce qui dépend inéluctablement du "contrat pédagogique" (et là, il est vrai que l'apprenant est toujours en position d'extériorité par rapport au Savoir) et les stratégies d'illusion que l'enseignant peut (se) donner pour "motiver" l'apprenant.

#### *Le problème des Situations de discours*

Ce qui me paraît important à souligner, ici, c'est que, comme je pense l'avoir montré lors de mon analyse, les situations de discours sont constituées d'un ensemble de rapports imaginés qui relient les protagonistes entre eux.

Et ceci entraîne comme conséquence que tout ce qu'il est convenu d'appeler "situations" (qu'elles soient décrites comme physiques, kinésiques, culturelles, etc.) se trouve toujours filtré par les savoirs des protagonistes, et doit donc être, à chaque fois, réinterrogé à la lumière de la spécificité des circonstances de production et d'interprétation.

Voilà pourquoi une tentative d'inventaire dans ce domaine - s'il est bon qu'elle soit faite - peut être considérée comme inopérante pour tel ou tel texte. Car, pour reprendre la discussion qui a été soulevée hier par R. Galisson et d'autres participants, c'est de la glose interprétative que surgit la pertinence d'un paramètre pour décrire la situation, et non l'inverse. Il faudrait donc partir des gloses interprétatives possibles (soit par le biais des échanges entre participants, soit par le recours à des concordanciers que se fabriquerait l'apprenant - cf. la proposition de R. Galisson), et les faire se confronter pour faire émerger la pertinence des

enjeux discursifs, parce que c'est mettre l'apprenant au coeur même d'un travail d'intertextualité, qui est ce qui fonde l'activité de langage.

### *La Méthodologie*

Et cela m'amène à prôner une méthodologie tous azimuts pour peu que l'on traite le langage comme il le mérite; car je crois que travailler avec (et sur) le langage c'est se construire des procédures qui permettent de faire émerger cette intertextualité.

On peut donc imaginer que l'on utilise la Traduction, si décriée un temps en didactique des langues étrangères; car, si comparaison n'est pas raison, comparaison permet élucidation et sédimentation. C'est de la confrontation avec les difficultés, voire les impossibilités à traduire qu'émerge le savoir.

On peut même imaginer que l'on ait recours à la langue maternelle, sans que cette procédure soit entachée de péché. Il suffit de ne pas prendre celle-ci comme substitut de la langue étrangère, mais de l'utiliser comme moyen de faire prendre conscience à l'apprenant des représentations socio-langagières et des stratégies dans lesquelles il se trouve lui-même plongé quotidiennement pour, par comparaison, lui permettre de mieux prendre la mesure des unes et des autres.

Enfin, je terminerai en disant ceci:

R. Galisson a estimé hier qu'il faudrait consacrer les années à venir, à travailler sur les métalangages. C'est aussi mon point de vue et je dirai plus généralement encore:

1) qu'il faut travailler à décrire *avec les enseignants eux-mêmes* les différents discours pédagogiques qu'ils tiennent dans la classe, ce seul lieu de vérité.

2) qu'il faut trouver des pratiques de formation des enseignants qui les déculpabilisent de leur position de non-savoir par rapport aux scientifiques et aux méthodologues (c'est à dire d'une position, parfois bien commode mais toujours angoissante, d'assisté), et leur permettent

de mener à bien une réflexion théorisante sur leur propre pratique, en utilisant, comme il leur conviendra les données fournies par les "scientifiques".

D'aucuns penseront "moi, je suis praticien, ce discours m'est étranger"; d'autres diront "je suis didacticien, ce discours n'est pas utilisable pour la didactique des langues étrangères".

Est-ce que "praticiens", "didacticiens" et "théoriciens" ne pourraient pas se retrouver dans des groupes de travail sans hiérarchie de Savoir mais avec des différences de compétence, c'est à dire dans un vrai rapport polémique?